

**POZNAWCZE
POTRZEBY
NAUCZYCIELI**

Bartłomiej Gołek

**POZNAWCZE
POTRZEBY
NAUCZYCIELI**

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Książka dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Instytutu Pedagogiki

RECENZENT

prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs

PROJEKT OKŁADKI

Anna Sadowska

© Copyright by Bartłomiej Golek & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Wydanie I, Kraków 2010
All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody
Wydawcy. W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu
Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-2920-6



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	7
Rozdział I. Istota potrzeb i potrzeb poznawczych człowieka – ustalenia terminologiczne	13
1. Rozumienie potrzeb człowieka.....	13
2. Wybrane koncepcje i klasyfikacje ludzkich potrzeb.....	16
3. Potrzeby poznawcze i ich miejsce w wybranych teoriach potrzeb.....	20
Rozdział II. Aktywność poznawcza współczesnego nauczyciela.....	27
1. Potrzeba aktywności poznawczej nauczycieli	27
2. Aktywność poznawcza i zdobywanie wiedzy jako ważne zadania nauczyciela	36
Rozdział III. Kompetencje nauczyciela XXI wieku	45
1. Kompetencje w zakresie wiedzy ogólnej.....	50
2. Kompetencje poznawcze	54
3. Kompetencje badawcze, twórcze, innowacyjne	62
4. Kompetencje pedagogiczne	67
5. Kompetencje metodyczne.....	71
6. Kompetencje filozoficzne (w tym kompetencje etyczne).....	73
7. Inne obszary postulowanych kompetencji współczesnego nauczyciela	77
Rozdział IV. Metodologia badań własnych	85
1. Problematyka badań.....	85
2. Zmienne i wskaźniki.....	86
3. Metody i narzędzia badawcze.....	87
4. Miejsce i czas badań	92
5. Charakterystyka badanych osób	93
6. Organizacja i przebieg badań.....	95
7. Charakterystyka zgromadzonego materiału.....	96

Rozdział V. Potrzeby poznawcze nauczycieli w świetle analizy wyników

badan własnych	97
1. Stan potrzeb poznawczych nauczycieli	98
1.1. Poziom odczuwania przez nauczycieli potrzeb poznawczych	98
1.2. Dziedziny wiedzy związane z potrzebami poznawczymi nauczycieli	99
1.3. Uwarunkowania stanu potrzeb poznawczych nauczycieli	104
2. Kształtowanie potrzeb poznawczych nauczycieli.....	108
2.1. Motywy podejmowania aktywności poznawczej	108
2.2. Korzyści dostrzegane przez nauczycieli w zaspokajaniu własnych potrzeb poznawczych	111
2.3. Sposoby kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli przez instytucje doskonalenia zawodowego.....	114
3. Zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli	123
3.1. Aktywność poznawcza nauczycieli	123
3.2. Sposoby zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli....	126
3.3. Uwarunkowania zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli	131
4. Możliwości efektywniejszego kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli	136
Uogólnienia i wnioski z badań	145
Aneksy	161
Bibliografia	175
Summary.....	185

WSTĘP

Praca nauczyciela od dawna interesowała badaczy i stawała się przedmiotem licznych opracowań naukowych. Przedstawiciele takich dyscyplin, jak pedagogika, psychologia, socjologia czy filozofia, interesowali się nauczycielem „rzeczywistym”, pracującym na co dzień w różnych warunkach, i nauczycielem „idealnym”, jakiego postulowało społeczeństwo w danym okresie społeczno-historycznym. Zdaniem Stanisława Korczyńskiego:

Pomimo pojawienia się szeregu prac monograficznych, rozpraw i artykułów, obejmujących rozległą problematykę pedeutologiczną, zagadnienie to jest nadal otwarte, zawsze aktualne i niezwykle ważne. Doniosłość tego problemu wynika z tego, że w codziennym życiu, w zmieniających się warunkach życia społeczno-politycznego, gospodarczego i kulturalnego wyłania się wiele spraw nowych, bezpośrednio związanych z nauczycielem, które wymagają innego spojrzenia lub pogłębienia. Badacze wciąż poszukują tych czynników, które decydują o wartości nauczyciela i efektach jego pracy¹.

Wiedza o problemach edukacji, w tym problemach związanych z osobą i pracą nauczycieli, jest szczególnie potrzebna w społeczeństwach demokratycznych, w których obywatele pośrednio lub bezpośrednio wpływają na kształt i przyszłość szkoły². Przedmiotem zainteresowań uczonych są poszczególne aspekty profesji nauczycielskiej, między innymi kształcenie nauczycieli, pożądane cechy osobowe kandydatów do tego zawodu, doskonalenie zawodowe i rozwój nauczycieli. Jak pisze Krystyna Duraj-Nowakowa, mimo nagromadzenia już niemałej wiedzy zawodoznawstwo nauczycielskie nie jest jeszcze wystarczająco opracowane i domaga się wciąż nowych badań³. Dziś coraz częściej mówi się o nowych wyzwaniach, jakie przed nauczycielem stawia zmieniająca się rzeczywistość. Podkreśla się, że europejskie systemy edukacyjne muszą się przystosować do

¹ S. Korczyński, *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, Opole 1992, s. 5.

² W. Kojs, *Niektóre wyznaczniki myślenia o szkole przyszłości* [w:] *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, tom I, red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2008, s. 93.

³ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Mediator, Kielce 2000, s. 7.

wymogów społeczeństwa opartego na wiedzy. Edukacja przechodzi gwałtowną zmianę spowodowaną nowymi technologiami i środkami komunikacji oraz zdobywania informacji, nowymi metodami uczenia się i badań, a także nowymi wymaganiami, które różnią się od tych z przeszłości. Implikuje to nowe spojrzenie na rolę i funkcjonowanie nauczyciela⁴. Zwraca się uwagę, że nauczyciel ma stawać się świadomym liderem zmian edukacyjnych⁵.

Czynności zawodowe współczesnego człowieka ulegają wyraźnej intelektualizacji, są coraz mniej techniczne, instrumentalne, muszą być wzbogacane oryginalnością i twórczością myślenia. Dynamika przemian, jakie dokonują się w świecie, wymaga rzetelnego przygotowania zawodowego, wspieranego ustawicznym uczeniem się i aktualizowaniem profesjonalnych umiejętności. Jak pisze Ewa Zalewska:

Tylko permanentne przekraczanie horyzontów poznawczych, modyfikowanie zachowania i generowanie nowych strategii działania pozwala dziś na zmniejszenie dystansu pomiędzy narastającą złożonością rzeczywistości a jednostkowymi możliwościami jej ogarnięcia. Proces uczenia się, zapobiegający społecznej, kulturowej i zawodowej marginalizacji podmiotów, nie zostaje jednak zwieńczony całkowitą redukcją owego dystansu. Nie prowadzi już do żadnego ostatecznego punktu kulminacyjnego (do nauczania się), w którym jakkolwiek zestaw wiadomości, umiejętności i poglądów mógłby uzyskać wieczystą czy nawet długoterminową gwarancję przydatności⁶.

Celnie zauważyła Zofia Kuczyńska, iż charakterystyczną cechą naszych czasów są stale rosnące wymagania wobec ludzi, dotyczące najwyższego stopnia profesjonalizmu we wszystkich dziedzinach życia. Niewątpliwie podstawowym warunkiem tegoż profesjonalizmu jest standard wykształcenia i ciągłego doskonalenia się⁷. Podkreśla się konieczność samodoskonalenia człowieka, traktując to doskonalenie jako najpewniejszą drogę do osiągnięcia postulowanego profesjonalizmu. Elementem tego samodoskonalenia się jest zdobywanie, pogłębianie i aktualizowanie przez jednostkę wiedzy, albowiem „profesję różni od innych

⁴ M. Persson, *Dimensions and recommendations on the new role of the teacher* [w:] *A vision of European teaching and learning. Perspectives on the new role of the teacher*, red. M. Persson, City Tryck, Karlstad 2006, s. 19–20.

⁵ R. Parzęcki, *Nauczyciel jako lider zmian w edukacji* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007, s. 47–52.

⁶ E. Zalewska, *Uczenie się nauczyciela i ucznia w edukacji zintegrowanej* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 129.

⁷ Z. Kuczyńska, *Samoocena nauczyciela czynnikiem wzrostu jego kompetencji* [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 37.

rodzajów zajęć złożoność układu umiejętności, działanie oparte na intelekcie oraz wiedza, którą niełatwo zdobyć i utrzymać. Z tego powodu profesje często są określane jako zawody «oparte na wiedzy»⁸. Do zawodów tych trzeba zaliczyć zawód nauczyciela.

Złożoność uczestnictwa we współczesnym świecie sprawia, że człowiek potrzebuje nowych jakościowo kompetencji, by radzić sobie z tą złożonością i w takim świecie umieć budować swoje życie. Alicja Korzeniecka-Bondar stwierdza: „Współczesny człowiek doświadcza natłoku informacji, często sprzecznych i fałszywych. Sytuacja nadmiaru informacji działa często równie paraliżująco, jak ich brak. Z napływających fragmentów nie wyłania się całościowy obraz świata lecz coraz bardziej rozdrobniony i rodzący poczucie zagubienia, bezsensu. Współcześnie bardziej niż kiedykolwiek wcześniej jednostce potrzebna jest zdolność interpretowania, selekcjonowania i wartościowania informacji (...)”⁹. Stąd potrzeba kompetencji poznawczych, rozumianych jako zdolność poznawczego porządkowania świata i zajmowanego w nim miejsca. Tak pisał o tym Tadeusz Tomaszewski:

Mówi się dziś coraz częściej o tym, że człowiek współczesny jest zalewany przez masę informacji, które docierają do niego z różnych źródeł, bez jego czynnego udziału, zwłaszcza wskutek niezwyklego rozwoju środków masowego przekazu, ale także wskutek przyspieszenia w narastaniu materiału, dostarczanego przez zmiany zachodzące w świecie i postęp nauki. Równocześnie człowiek współczesny potrzebuje coraz większej ilości informacji do wykonywania swoich zadań zawodowych i organizowania swojego życia. Jednakże w narastającym zalewie informacji coraz trudniej jest odszukać te, które są potrzebne. W ten sposób człowiek współczesny znajduje się z jednej strony w sytuacji „nacisku informacyjnego”, a z drugiej w sytuacji „deprywacji informacyjnej”. Rośnie zapotrzebowanie na informacje o określonej treści, tak że stare zagadnienie „ciekawości” przestaje być rozpatrywane głównie w aspekcie emocjonalnym, a zaczyna być coraz częściej rozważane w aspekcie poznawczo-operacyjnym¹⁰.

Według tego autora, sytuacje zmienne, z jakimi mamy dzisiaj do czynienia, sprawiają, iż skuteczność zachowania się człowieka zależy od jego orientacji w świecie – w świecie, w którym znaczenie poszczególnych elementów rzeczywistości ulega zmianom i może być odczytywane jedynie w szerszym kontekście poznawczym. Podstawą orientacji stają się wiadomości o rzeczywistości, rozu-

⁸ I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela. Studium etnograficzne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 18.

⁹ A. Korzeniecka-Bondar, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący. Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2006, s. 21–22.

¹⁰ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 53.

miane jako informacje o określonej treści¹¹. Zdobywanie wiedzy i systematyzowanie elementów rzeczywistości uważa się od dawna za drogę do osiągnięcia podstawowego bezpieczeństwa w życiu. Jak zauważył Kazimierz Obuchowski: „Człowiek, aby mógł normalnie postępować, powinien orientować się w znaczeniu tych zdarzeń, jakie zachodzą w otaczającym go świecie i tych, jakie mogą zachodzić. Powinien być zdolny do ich rozpoznania, zrozumienia i przewidywania”¹². Poznawanie jest więc potrzebą konieczną, zwłaszcza w dobie społeczeństwa informacyjnego, w czasach szybkiego i nieustannego rozwoju wiedzy.

Umiejętność poznawczego odczytywania i porządkowania świata jest szczególnie pożądana u nauczycieli. Zmierzyć się dziś oni muszą z większymi i znacznie bardziej złożonymi problemami niż te, z którymi spotykali się wcześniej¹³. Współczesnemu nauczycielowi nie wystarcza już – zdaniem Alicji Korzenieckiej-Bondar – odwołanie się do tak zwanej „mądrości ojców”, ponieważ doświadczenie płynące z dnia wczorajszego może się okazać nieadekwatne w nowej sytuacji¹⁴. Potrzebuje on nowych kompetencji, by intelektualnie ogarnąć różnorodność i niepewność zdarzeń, których jest nie tyle uczestnikiem, ile kierownikiem. Nauczyciele muszą w swojej pracy nieustannie podejmować trud trafnego diagnozowania i podejmowania słusznych decyzji. Istotną cechą zawodu nauczyciela wydaje się dążenie do dokształcania się, w tym do samokształcenia, poszukiwania nowej wiedzy, uzupełniania wiedzy już posiadanej. Wykształcenie uzyskane podczas studiów nie daje bowiem skończonego zbioru odpowiedzi na podstawowe dla pedagoga pytania. Praktyka pedagogiczna rodzi wiele dylematów i problemów, co sprawia, że ważnym obszarem aktywności zawodowej nauczyciela staje się aktywność poznawcza – tworzenie własnego poznawczego świata namysłu przez dostrzeganie problemów, formułowanie pytań, dociekanie, rozważanie, konstruowanie odpowiedzi, rozwijanie zainteresowań poznawczych. Według Jolanty Szempruch, „Współcześnie w pedeutologii coraz silniej akcentuje się intencje samokształcenia i samorozwoju, potrzebę pobudzania indywidualnych wysiłków każdej jednostki w kierunku uczenia się, a także poznawania siebie i kierowania własnym rozwojem. Z tak pojmowanej edukacji wynika koncepcja edukacji ustawicznej, uczenia się przez całe życie, w sposób wielostronny, a więc zarówno dla pogłębiania dyspozycji poznawczych, jak też dla wzbogacania życia osobowego”¹⁵.

¹¹ Tamże, s. 19.

¹² K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo „Zys i S-ka”, Poznań 1995, s. 167.

¹³ D. Lawton, P. Gordon, *Dictionary of education*, Hodder & Stoughton, London 1993, s. 20–21.

¹⁴ A. Korzeniecka-Bondar, *op.cit.*, s. 57.

¹⁵ J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 2000, s. 170.

Zdaniem Włodzimierza Prokopiuka, w napiętych sytuacjach wielorodnej transformacji przełomu wieków i tysiącleci staje przed polską pedeutologią zadanie szczególne – tworzenie strategii wspierania nauczycieli, by umieli i chcieli podejmować trud pokonywania ograniczeń swego zawodowego i osobistego rozwoju¹⁶. Jednym z elementów tej strategii są niewątpliwie poszukiwania badawcze na gruncie pedagogiki, mające na celu formułowanie przesłanek zarówno dla samych nauczycieli, jak i tych wszystkich, którzy decydują o kształcie ich pracy i zawodowego funkcjonowania. Jak zauważył Stanisław Korczyński: „Gromadzenie wiedzy o nauczycielu i prowadzenie badań pedeutologicznych jest szczególnie ważne i potrzebne obecnie, gdyż dokonujące się zmiany społeczne we współczesnym świecie modyfikują w znacznej mierze wymagania stawiane nauczycielom przez naukę i życie społeczne ludzi. W miarę zmian zachodzących w strukturze szkoły, treściach nauczania i wychowania, kierownicza i stymulująca rola nauczyciela podlegać będzie ciągłym modyfikacjom i wymagać ustawicznego doskonalenia”¹⁷. O konieczności gromadzenia wiedzy o nauczycielach tak pisze Ireneusz Kawecki:

Współcześnie coraz większe zainteresowanie naukowymi podstawami wiedzy nauczycielskiej związane jest z podejmowanymi próbami reformowania bądź doskonalenia systemów oświatowych, które ujawniły, iż ich sukces warunkowany jest aktywnym uczestnictwem nauczycieli w procesach zmiany. To zaś wymagało nie tylko dopuszczenia nauczycieli do współdecydowania o kierunkach zmian, lecz również poznania, zrozumienia i uwzględnienia nauczycielskich punktów widzenia uwikłanych w podejmowanie działania. Zatem potrzebna stała się wiedza o tym, jak nauczyciele widzą siebie samych, swoją sytuację, swoje doświadczenia, w co wierzą i jak myślą¹⁸.

Wdrażana w naszym kraju reforma oświaty skłania nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji, doskonalenia się i dostosowywania do zmieniających się warunków edukacyjnych. Rodzi się pytanie, „czy instytucje doskonalenia zawodowego przygotowują nauczycieli do podejmowania nowych funkcji i zadań oraz, w wystarczającym zakresie, pomagają im odnaleźć się w zmienionych warunkach edukacyjnych. Znamcy przedmiotu nie wyrażają entuzjazmu w tej kwestii”¹⁹. Organizatorzy różnorodnych form doskonalenia zawodowego powin-

¹⁶ W. Prokopiuk, *O istocie kryzysów rozwoju zawodowego nauczycieli u progu XXI wieku* [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, s. 166.

¹⁷ S. Korczyński, *op.cit.*, s. 6.

¹⁸ I. Kawecki, *op.cit.*, s. 42.

¹⁹ J. Ćwiakowska, *Doskonalenie nauczycieli – kontynuacja kształcenia* [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 136.

ni znać realne potrzeby poznawcze nauczycieli po to, by na tej podstawie projektować i tworzyć programy zajęć szkoleniowych. Zachodzi potrzeba poznania zróżnicowanych potrzeb nauczycieli w zakresie samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Zapytać trzeba o uwarunkowania potrzeb poznawczych nauczycieli, a więc o te czynniki, które decydują o kształtowaniu się tych potrzeb oraz o ich zaspokajaniu.

Zasadniczym elementem kierowanych dziś wobec nauczycieli oczekiwań jest przeświadczenie o potrzebie stałego uczenia się i rozwoju. Aby jednak nauczyciel dążył do samorozwoju, musi – zdaniem Katarzyny Pałki – „być w pełni przekonany o takiej potrzebie i mieć poczucie podmiotowości oraz sprzyjających warunków do rozwijania swoich umiejętności bądź nabywania nowych kompetencji”²⁰. Warto więc uświadamiać nauczycielom konieczność nieustannego uzupełniania wiedzy, uwrażliwiać ich na potrzebę ciągłego doskonalenia się, zachęcać do rozwijania poznawczych pasji i poszukiwań. Dobry nauczyciel to dobra edukacja, a dobra edukacja i dobra szkoła to – jak uważa Wojciech Kojs – konieczne warunki podtrzymywania każdej tożsamości państwowej, narodowej, kulturowej i cywilizacyjnej²¹. Aby stworzyć nauczycielom korzystne dla ich rozwoju warunki, trzeba poznawać przeszkody i trudności, jakie napotykają, pragnąc podejmować szeroko rozumianą aktywność poznawczą. Warto poszukać możliwości przewyższania tych ograniczeń oraz spytać o szanse efektywniejszego kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli.

Opisana sytuacja stała się głównym powodem podjęcia przez autora niniejszej publikacji badań na temat stanu, kształtowania oraz zaspokajania poznawczych potrzeb nauczycieli. Książka jest zmodyfikowaną wersją dysertacji doktorskiej, napisanej pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Stanisława Pałki.

Autor dziękuje Recenzentowi książki – prof. zw. drowi hab. Wojciechowi Kojsovi – za wnikliwą lekturę tekstu i cenne uwagi krytyczne.

²⁰ K. Pałka, *Możliwości i ograniczenia rozwoju zawodowego nauczycieli* [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 147.

²¹ W. Kojs, *op.cit.*, s. 93.

ISTOTA POTRZEB I POTRZEB POZNAWCZYCH CZŁOWIEKA — USTALENIA TERMINOLOGICZNE

1. Rozumienie potrzeb człowieka

Zachowanie człowieka i jego procesy życiowe zależą od sytuacji, w której w danym momencie człowiek się znajduje. Te wszystkie zależności, w które uwikłana jest jednostka ludzka, odnoszą się do problematyki potrzeb. Tadeusz Tomaszewski pisał, iż potrzeba to zależność człowieka od otoczenia pod jakimkolwiek względem²². Jak zauważył Adam Lisowski: „Pojęcie «potrzeby» ma duże znaczenie dla działalności człowieka. Nawet nie wchodząc głębiej w sens i definicję tego pojęcia, można stwierdzić, że wiedza dotycząca przyczyn powstawania potrzeb i możliwych sposobów ich zaspokajania ułatwia ustalanie celów i środków ludzkiego działania”²³. Pojęcie „potrzeba” używane jest w wielu znaczeniach i różnie jest określane w naukach społecznych, brak do tej pory zgodnie przyjmowanej definicji tego terminu. Tak pisze o tym cytowany powyżej autor:

Przed wszystkim każda z dziedzin nauk społecznych formułuje definicje o zakresie typowym dla swojego pola zainteresowań: psychologia łączy potrzeby z funkcjonowaniem jednostki; socjologia – nie negując ujęć psychologicznych – zwraca uwagę na rolę procesów kulturowych w kształtowaniu potrzeb jednostek; ekonomia koncentruje się na potrzebach zobiiektywizowanych – popycie efektywnym. Ujęcia etyczne i prakseologiczne wplatają do pojęcia potrzeby swoją charakterystyczną terminologię. Stwarza to trudne do przewyciężenia wrażenie, że problematyka potrzeb jest na tyle złożona, że nie jest w ogóle możliwe sformułowanie takiej definicji, która byłaby do zaakceptowania przez wszystkich i do wszystkich celów. (...)

²² T. Tomaszewski, *Aktywność człowieka* [w:] *Psychologia jako nauka o człowieku*, red. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Książka i Wiedza, Warszawa 1967, s. 222.

²³ A. Lisowski, *Badanie potrzeb społecznych*, Interart, Warszawa 1996, s. 11.

Jednym z ważniejszych czynników stanowiących o trudności definiowania potrzeb jest to, że każdy człowiek odczuwa różnorodne potrzeby, których niezaspokojenie wiąże się z przeżywaniem silniejszych lub słabszych emocji, a to sprzyja subiektywnemu podejściu do tej problematyki²⁴.

Dlatego zarówno w mowie potocznej, jak i w naukowych opracowaniach pojęcie potrzeby jest wieloznaczne. Oprócz różnorodności interpretacji dość często zdarza się, że badacze i teoretycy, podejmując problematykę potrzeb człowieka, nie definiują wprost tego terminu. Różnie też określany bywa stosunek analizowanego pojęcia do terminów mu pokrewnych. Wskazuje się na przykład, że zjawisko potrzeby uruchamia motywację do działania w kierunku odpowiedniej zmiany: „Często potrzebę ludzką traktuje się jako motyw. Takie podejście jest możliwe, stają się one bowiem motywami ludzkiego zachowania się”²⁵. Zdaniem Wincentego Okonia, potrzeba to stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku; zwykle towarzyszy temu silna motywacja, dlatego niekiedy utożsamia się potrzebę z motywem, kiedy indziej znów z popędem lub instynktem²⁶. Podobnie Heliodor Muszyński ujmuje potrzebę jako dyspozycję do przeżywania stanu napięcia psychonerveowego pod wpływem braku jakiegoś dotychczas występującego stałego warunku; napięcie to pobudza i kieruje aktywnością człowieka²⁷. Francuski filozof Etienne Bonnot Condillac stwierdził, iż potrzeba to znajomość pewnego dobra, którego posiadanie uważa się za konieczne²⁸.

Najbardziej rozpowszechnione są psychologiczne ujęcia potrzeb. Zdaniem Lisowskiego, „Definicje potrzeb pojawiają się w psychologii wraz z jej rozwojem z racji tego, że właśnie w psychologicznych badaniach nad czynnikami ludzkich zachowań trzeba często posługiwać się tym pojęciem. Z natury badań psychologicznych wynika, że problematykę potrzeb najczęściej wiąże z organizmem człowieka, właściwościami organizmu jako systemu i cechami jego zachowań”²⁹. Według Kazimierza Obuchowskiego, „potrzeba jakiegoś przedmiotu Y to właściwość osobnika X, polegająca na tym, że osobnik X bez przedmiotu Y nie może normalnie funkcjonować, to jest uzyskać optymalnej sprawności w zachowaniu siebie

²⁴ Tamże, s. 15.

²⁵ G. Gajewska, *Problemy-dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1997, s. 22.

²⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 321.

²⁷ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 77.

²⁸ Cyt. za: A. Lisowski, *op.cit.*, s. 17.

²⁹ Tamże.

i gatunku oraz w zapewnieniu własnego rozwoju”³⁰. Arthur S. Reber w *Słowniku psychologii* definiuje zaś potrzebę jako jakąś rzecz lub jakiś stan rzeczy, którego zaistnienie poprawia dobrostan organizmu; w tym znaczeniu potrzebą może być coś podstawowego i biologicznego (pożywienie) lub też coś, co wiąże się z czynnikami społecznymi i osobistymi oraz wynika ze złożonych form uczenia się (osiągnięcia, prestiż)³¹. Reber podaje też drugie znaczenie terminu „potrzeba”: „wewnętrzny stan organizmu, który potrzebuje jakiejś rzeczy lub jakiegoś stanu rzeczy”³². Zdaniem psychologa rosyjskiego, Siergieja Rubinsztejna, potrzeba to „odczuwany przez człowieka brak czegoś, jest to stan pasywno-aktywny; pasywny – ponieważ w potrzebie przejawia się zależność człowieka od tego, czego mu brak, a aktywny, ponieważ w potrzebie zawarte jest dążenie do zaspokojenia i pragnienie przedmiotu, który może ją zaspokoić”³³. Podobnie rzecz ujmuje Włodzimierz Szewczuk: „Potrzeba jest stanem powstającym w wyniku zakłócenia optimum życiowego organizmu, inicjującym jego aktywność ukierunkowaną na osiągnięcie czegoś, co przywraca owo optimum”³⁴. Tomasz Kocowski, podsumowując analizę definicji potrzeb, stwierdza, iż w naukach społecznych, a zwłaszcza w psychologii, pojęcie to występuje w trzech głównych odmianach znaczeniowych:

- a) potrzeba jako obecny stan człowieka lub jego organizmu, polegający na niespełnieniu określonych ważnych warunków;
- b) potrzeba jako subiektywne odczucie braku, odczucie niezaspokojenia lub odczucie pożądania przedmiotów czy warunków;
- c) potrzeba jako trwała dyspozycja (właściwość) człowieka, wyrażająca się w tym, że bez spełnienia określonych warunków człowiek nie może osiągnąć lub utrzymać pewnych ważnych stanów lub celów³⁵.

Kocowski przyjmuje w swej koncepcji trzecie z wymienionych znaczeń, przeciwny jest utożsamianiu potrzeby ze stanem braku czy niedoboru. Píše: „Brak nie może być potrzebą. Można najwyżej powiedzieć, że stwarza on konieczność realizacji potrzeby, lub że ją aktualizuje”³⁶. Autor ten uznaje też za niecelowe definiowanie potrzeb w terminach motywacyjnych, albowiem – jak zaznacza – „istnieją dwie kategorie zjawisk, wymagających koniecznie rozróż-

³⁰ Cyt. za: J. Pańczyk, *Potrzeby zawodowe nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1991, s. 7.

³¹ A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000, s. 531.

³² Tamże.

³³ Cyt. za: G. Gajewska, *op.cit.*, s. 24.

³⁴ Tamże, s. 26.

³⁵ T. Kocowski, *Systemowa koncepcja repertuaru potrzeb człowieka*, „Prakseologia” 1975, nr 3–4, s. 39.

³⁶ T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982, s. 49.

nienia i odrębnych pojęć. Pierwszą kategorią są różnego rodzaju warunki utrzymania życia, utrzymania gatunku, uzyskania pozycji społecznej etc., warunki dające się najczęściej określić w sposób całkowicie obiektywny. Drugą kategorią są nerwowe lub psychiczne odwzorowania, reprezentacje bądź samych owych warunków, bądź stanów ich niedoboru. (...) Musimy posługiwać się odrębnymi pojęciami do opisu zarówno samych warunków, jak i ich odwzorowań. Jeśli idzie o odwzorowania, to dysponujemy tu całym wachlarzem terminów psychologicznych, takich jak właśnie popęd, pragnienie, motyw i inne. Dla opisu samych warunków natomiast nie mamy właściwie alternatyw poza terminem „potrzeba”³⁷. Opowiada się więc Kocowski za zobiektywizowanym ujęciem potrzeb, proponując definicję, zgodnie z którą „potrzebą człowieka realizującego dowolny cel jest każdy niezbędny lub sprzyjający warunek tego celu, dający się określić obiektywnie”³⁸.

Nie brak w psychologii innych definicji potrzeb. Według Józefa Pietera, „potrzeba to niejako symbol ludzkich poczynąń, poczynąń małych, powszednich i powszechnych, a zarazem poczynąń wielkich, ważnych, wyjątkowych”³⁹. Według niemieckiego psychologa, Kurta Lewina, potrzeby „to specyficzne stany psychiczne powstające w wyniku interakcji celów życiowych jednostki z jej aktualną sytuacją psychologiczną”⁴⁰. Wielu autorów, między innymi wspomniani już Kazimierz Obuchowski i Tomasz Kocowski, twierdzi, że potrzeba jest właściwością podmiotową, a więc czymś, co charakteryzuje jej podmiot – człowieka. Jest więc w człowieku, a nie poza nim. „Obiektywna właściwość nazwana potrzebą wynika z zależności człowieka od otaczającego go otoczenia, z którego elementami wchodzi w zależność, niekiedy relacje, od początku swojego życia aż do śmierci. Jeśli tak, to potrzebę należy traktować jako podstawowy element osobowości”⁴¹.

Na użytek niniejszej pracy przyjęte zostało rozumienie **potrzeby człowieka jako elementu czy też cechy jego osobowości, wyrażającej się w postaci trwałej dyspozycji (właściwości) podmiotowej, ukierunkowującej aktywność jednostki na osiągnięcie lub utrzymanie pewnych ważnych stanów lub celów.**

2. Wybrane koncepcje i klasyfikacje ludzkich potrzeb

Konsekwencją różnych ujęć i różnych definicji potrzeb człowieka są liczne i odmienne próby wyróżniania rodzajów tychże potrzeb. Na gruncie filozofii, socjo-

³⁷ Tamże, s. 51.

³⁸ Tamże, s. 64.

³⁹ Cyt. za: J. Pańczyk, *op.cit.*, s. 7.

⁴⁰ Cyt. za: A. Lisowski, *op.cit.*, s. 19.

⁴¹ G. Gajewska, *op.cit.*, s. 61–62.

logii, psychologii, pedagogiki, fizjologii, medycyny, ekonomii czy też polityki społecznej powstało i powstaje nadal wiele propozycji teorii i klasyfikacji potrzeb. Każda epoka przez całokształt cywilizacyjnego rozwoju stwarza wciąż nowe potrzeby. Uczeni zajmują różne, czasem sprzeczne stanowiska na temat tego, czy da się wyodrębnić poszczególne potrzeby czy tylko ogólne grupy potrzeb, które potrzeby są ważniejsza od innych i dlaczego, według jakich kryteriów należy je wyodrębnić i dzielić. Najbardziej znane koncepcje i najbardziej wyczerpujące klasyfikacje potrzeb człowieka znajdują się w opracowaniach psychologicznych. Punktem odniesienia dla wielu pokoleń badaczy stały się teorie potrzeb autorstwa Abrahama Masłowa, Kazimierza Obuchowskiego czy Tomasza Kocowskiego.

Maslow przedstawił pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku hierarchiczną klasyfikację potrzeb i opartą na niej teorię motywacji człowieka. Zrezygnował on przy tym z prób stworzenia drobiazgowej listy potrzeb, gdyż uważał, że wyliczanie częściowych potrzeb jest bezcelowe z racji ich ogromnej liczby. Zdaniem Masłowa, potrzeby człowieka tworzą hierarchię, decydującą o kolejności ich zaspokajania – potrzeby zajmujące wyższą pozycję w hierarchii aktualizują się dopiero wtedy, gdy zostaną zaspokojone potrzeby podstawowe. Podzielił potrzeby na siedem grup stanowiących hierarchiczny układ⁴²:

- 1) potrzeby fizjologiczne – związane z homeostazą;
- 2) potrzeby bezpieczeństwa – potrzeba stabilizacji, zależności, opieki, uwolnienia od strachu, lęku, chaosu, potrzeba porządku, prawa, ograniczeń i inne;
- 3) potrzeby przynależności i miłości – ich niezaspokojenie jest najpowszechniejszym podłożem nieprzystosowania i poważnych patologii;
- 4) potrzeby szacunku – potrzeba osiągnięć, sprostania różnorodnym zadaniom, mistrzostwa, kompetencji oraz potrzeba reputacji, prestiżu, poważania ze strony innych, uznania, statusu, sławy;
- 5) potrzeby samourzeczywistnienia – potrzeba samospelnienia, zrealizowania swoich możliwości w myśl stwierdzenia, że musimy być tym, kim być możemy;
- 6) potrzeby poznawcze – pragnienie wiedzy i rozumienia;
- 7) potrzeby estetyczne – potrzeba piękna, porządku, symetrii, uwieńczenia całości, struktury, systemu.

Cztery pierwsze z wymienionych wyżej grup potrzeb Maslow nazywa potrzebami niedostatku (braku), natomiast potrzeby samourzeczywistnienia, potrzeby poznawcze i potrzeby estetyczne – to potrzeby wzrostu, inaczej rozwoju. Zaspokojenie potrzeb braku ma tę właściwość, że im więcej podejmuje się działań na rzecz zaspokojenia tych potrzeb, tym ich nasilenie jest mniejsze. Inaczej

⁴² A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990, s. 72–92.

rzecz się ma z potrzebami wzrostu – każde działanie na rzecz zaspokojenia danej potrzeby powiększa obszar dalszych możliwych działań i powoduje nasilenie się tej potrzeby. W tym właśnie sensie potrzeby wzrostu są potrzebami rozwojowymi, gdyż ich zaspokajanie prowadzi do rozwoju człowieka. Potrzeby rozwoju stanowią indywidualną cechę jednostki, która przez osiągnięcie określonych wartości realizuje swą ludzką istotę i osiąga pełnię bytu⁴³. A. Maslow zaznacza, że zaproponowana przez niego hierarchia potrzeb nie jest sztywna i może ulegać zmianom:

Chociaż ogólnie rzecz biorąc, prawdą jest, że przechodzimy na wyższe poziomy potrzeby po zaspokojeniu potrzeb niższych, to jednak często obserwuje się zjawisko polegające na tym, że z chwilą osiągnięcia tych wyższych poziomów potrzeb oraz związanych z nimi wartości i upodobań mogą one stać się autonomiczne i przestają zależeć od zaspokojenia niższych potrzeb⁴⁴.

Maslow podkreśla, iż dążenie do rozwinięcia i zaspokojenia wyższych potrzeb jest tendencją ogólnie zdrową, oddalającą od obszaru psychopatologii, prowadzącą do pożądaných subiektywnych skutków, takich jak pogoda ducha, głębsze szczęście czy bogatsze życie wewnętrzne.

Śpośród polskich uczonych Kazimierz Obuchowski pierwszy dokonał rozwiniętej klasyfikacji potrzeb⁴⁵. Podzielił on potrzeby na powszechne i indywidualne. Potrzeby powszechne dotyczą wszystkich ludzi – każdy, chcąc żyć i rozwijać się, musi prędzej czy później potrzeby te realizować, potrzeby indywidualne są natomiast specyficzne dla określonej jednostki, ich spełnianie jest ważne dla istnienia i rozwoju konkretnej osoby. Do kategorii potrzeb powszechnych zaliczył następujące rodzaje potrzeb:

- 1) potrzeby fizjologiczne – dotyczące istnienia fizycznego człowieka, a więc takie potrzeby, jak potrzeba snu, wypoczynku, pokarmu, tlenu, wody;
- 2) potrzeby orientacyjne (inaczej samorealizacji czy potrzeby egzystencjalne) – związane z intelektualnym rozpoznaniem świata, ze współżyciem z innymi ludźmi, z określeniem sensu swojego życia; wśród tej grupy potrzeb Obuchowski wymienił potrzebę poznawczą, potrzebę kontaktu emocjonalnego i potrzebę sensu życia;
- 3) potrzeby seksualne – potrzeby naturalne, ale niekonieczne, powiązane z popędami rozrodu i różnymi formami ich przejawiania się;
- 4) potrzebę dystansu psychicznego – koronę potrzeb człowieka, której spełnienie jest ostatecznym warunkiem rozwoju osobowości oraz podstawą psychicznej wolności; jest to potrzeba ciągłego uprzedmiotawiania tych składników ludzkiego „ja”, które da się uprzedmiotowić.

⁴³ Por. J. Pańczyk, *op.cit.*, s. 8–9.

⁴⁴ A. Maslow, *op.cit.*, s. 120.

⁴⁵ K. Obuchowski, *op.cit.*, s. 94–95.

Do indywidualnych potrzeb człowieka zaliczył K. Obuchowski potrzeby nawykowe, potrzeby chorobowe i potrzeby odmienności.

Tomasz Kocowski przyjął stanowisko, że nie można drobiazgowo wyróżniać rozmaitych rodzajów potrzeb, gdyż to, co charakteryzuje system ludzkich potrzeb, to jego zróżnicowanie i zmienność. Jego zdaniem trudno dokonać precyzyjnej hierarchizacji potrzeb, czyli uporządkować je ze względu na ważność czy pilność, na podstawie racjonalnych i obiektywnych kryteriów. Proponuje więc kategoryzację potrzeb, która nie jest klasyfikacją rozłączną, kategoryzację ze względu na cel, jaki dana kategoria potrzeb warunkuje. Autor ten podkreśla wielofunkcyjność poszczególnych kategorii potrzeb oraz współzależność celów przez nie warunkowanych (dla przykładu potrzeby pokarmowe można zaliczyć do warunków egzystencji, ale jednocześnie warunkują też one zadowolenie z życia). Píše więc, że potrzeby człowieka stanowią system „i dlatego wypreparowanie z tego systemu jakiejś grupy i rozważenie jej niezależnie od innych stanowi zawsze zabieg sztuczny, a wszelkie wewnętrzne podziały są w pewnej mierze arbitralne”⁴⁶. T. Kocowski wymienia czterdzieści dwie kategorie potrzeb i ujmuje je w pięciu następujących grupach⁴⁷:

- 1) potrzeby egzystencjalne: pokarmowe, ekologiczne, rekreacyjne, zdrowotne, bezpieczeństwa, mieszkaniowe, odzieżowe;
- 2) potrzeby prokreacji i rozwoju: potrzeby reprodukcji, opieki, dydaktyczne, wychowawcze, rodzinne, samorealizacji;
- 3) potrzeby funkcjonalne (związane z efektywną aktywnością człowieka): potrzeby informacyjne (poznawcze), sprawnościowe, instrumentalne, lokomocyjne, swobody, innowacji, potrzeby napędowe;
- 4) potrzeby społeczne (związane ze współżyciem i współdziałaniem z innymi): potrzeby przynależności, łączności, organizacji, więzi emocjonalnej, konformizmu, uspołecznienia, społecznej użyteczności, społecznej gratyfikacji, akceptacji, współuczestnictwa, ochrony i autonomii jednostki;
- 5) potrzeby psychiczne (czyli warunki trwałego zadowolenia z całokształtu życia): subiektywne potrzeby egzystencji, subiektywne potrzeby prokreacyjne, subiektywne potrzeby rozwoju, subiektywne potrzeby funkcjonalne, subiektywne potrzeby społeczne, potrzeby organizacji osobowości, potrzeby erotyczne, recepcji kultury, estetyczne, aktywnej rekreacji i potrzeby ludyczne).

Zdaniem T. Kocowskiego, niezaspokojenie jednej z wymienionych potrzeb może zakłócić funkcjonowanie całego systemu, wypełnienie wszystkich natomiast warunkuje prawidłowy, wszechstronny rozwój człowieka.

We współczesnej psychologii funkcjonuje podział na potrzeby biologiczne (związane z biologiczną strukturą organizmu, na przykład potrzeba pokarmu) i potrzeby społeczne (powstające i rozwijające się w warunkach życia społecz-

⁴⁶ T. Kocowski, *op.cit.*, s. 175.

⁴⁷ Tamże, s. 175–199.

nego, nieopierające się na wrodzonych mechanizmach, na przykład potrzeba towarzysstwa). Jak zauważył Janusz Reykowski, u człowieka można wyodrębnić dwa rodzaje struktur będących źródłem potrzeb – strukturę biologiczną i strukturę psychiczną. Ten drugi rodzaj struktury kształtuje się w układzie nerwowym człowieka w ciągu całego jego życia. Analogicznie do owych struktur potrzeby człowieka można podzielić, zdaniem tego autora, na dwie podstawowe grupy: potrzeby natury fizycznej (potrzeby fizjologiczne, instrumentalne) i potrzeby natury psychicznej, do których zalicza J. Reykowski między innymi potrzebę osiągnięć, uznania, aprobaty społecznej, bezpieczeństwa, afiliacji czy dominacji⁴⁸. Innego podziału ludzkich potrzeb dokonał Tadeusz Tomaszewski. Wyróżnił on potrzeby wewnętrzne, będące wyrazem wzajemnych zależności zachodzących między różnymi czynnościami człowieka (potrzeby fizjologiczne i psychiczne), oraz potrzeby zewnętrzne, będące wyrazem zależności człowieka i jego czynności od otoczenia, w którym się znajduje (potrzeby biologiczne i społeczno-kulturalne)⁴⁹. Współcześnie podkreśla się, że wszelkie próby kategoryzacji potrzeb są raczej typologią niż klasyfikacją, ponieważ podejmując próbę wyróżniania poszczególnych rodzajów potrzeb, trudno położyć nacisk na ich rozłączność. Schemat obejmujący całość, a więc setki czy nawet tysiące potrzeb, byłby zgoła nieczytelny, toteż możliwe jest jedynie ogólne ich ujęcie. Zdaniem Jana Pańczyka, bez względu na różnorodność klasyfikacji, których dokonują poszczególni autorzy, pewne jest, iż potrzeby wpływają na osobowość człowieka i ją współtworzą⁵⁰. Jak pisał Janusz Reykowski, „proces tworzenia osobowości obejmuje zarówno uczenie się sposobów zaspokajania potrzeb, jak i nabywanie nowych potrzeb”⁵¹. Bez zaspokojenia potrzeb psychicznych osobowość nie może istnieć ani prawidłowo spełniać swych funkcji. Niezmiernie ważną rolę odgrywają w tym procesie potrzeby poznawcze.

3. Potrzeby poznawcze i ich miejsce w wybranych teoriach potrzeb

Aleksandra Tokarz zauważa, że twórcy poszczególnych teorii potrzeb dostrzegają szczególną wagę potrzeb związanych z aktywnością poznawczą⁵². Jeśli

⁴⁸ J. Reykowski, *Osobowość* [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 768–769.

⁴⁹ T. Tomaszewski, *Struktura i mechanizmy regulujące czynności człowieka* [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 492–493.

⁵⁰ J. Pańczyk, *op.cit.*, s. 10.

⁵¹ J. Reykowski, *Osobowość* [w:] *Psychologia jako nauka o człowieku*, red. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Książka i Wiedza, Warszawa 1967, s. 153.

⁵² A. Tokarz, *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985, s. 55.

w naszym otoczeniu pojawia się coś, czego nie rozumiemy, ogarnia nas napięcie i chęć poznania. Zdaniem Tadeusza Tomaszewskiego:

Wielu psychologów podkreśla występowanie u człowieka silnej potrzeby wiadomości o świecie i rozumienia świata. Życie człowieka, który wiele wie i wiele rozumie oraz który w swoim postępowaniu kieruje się rozumieniem rzeczywistości, znajomością celów i środków, ceni się wyżej niż życie człowieka o słabym rozeznaniu, który niewiele wie i niewiele rozumie i w postępowaniu swoim kieruje się raczej impulsami, ulegając automatycznie mniej lub bardziej przypadkowym bodźcom⁵³.

Włodzimierz Szewczuk pisze: „Ponieważ wszelka działalność jest uwikłana w poznawanie rzeczywistości, to poznawanie, jako swoista czynność, usamodzielnia się w procesie historycznego rozwoju człowieka i staje się odrębną potrzebą poznawania”⁵⁴. Tak dochodzimy do podstawowego w niniejszej pracy pojęcia „potrzeby poznawczej” czy też „potrzeby poznawania”. Potrzeba ta zaliczana jest – oprócz potrzeby pomocy, znaczenia, tworzenia, piękna, zabawy, miłości, szczęścia i sensu życia – do tak zwanych potrzeb podstawowych. „Zostały nazwane podstawowymi, ponieważ powstają i realizują się u wszystkich ludzi, we wszystkich warunkach historycznych”⁵⁵. Potrzeby te wyłoniły się z podstawowych relacji: człowiek–człowiek i człowiek–świat. Według Obuchowskiego: „Potrzeby poznawania są to właściwości jednostki ludzkiej, które powodują, że nie może ona żyć bez wiedzy o świecie ani rozwijać się bez jego rozumienia”⁵⁶. Autor ten nazywa potrzebę poznawczą potrzebą intelektualnego poznania otoczenia i pisze, że potrzeba ta rodzi się wówczas, gdy człowiek, nie otrzymawszy informacji w danej sytuacji i nie prowadząc czynności poznawczych, nie może normalnie funkcjonować⁵⁷. Jak wcześniej wspomniano, uczony sytuuje potrzebę poznawczą wśród grupy potrzeb związanych z orientacją w otoczeniu, potrzeby orientacyjne zaś lokuje wśród potrzeb powszechnych człowieka. Inny znawca teorii ludzkich potrzeb – Tomasz Kocowski – nazywa potrzeby poznawcze potrzebami informacyjnymi i umieszcza je w grupie potrzeb funkcjonalnych, a więc tych, które warunkują efektywną aktywność człowieka na wielu obszarach. T. Kocowski podkreśla istotną rolę potrzeb poznawczych w systemie potrzeb człowieka, albowiem potrzeby te „dotyczą uzyskiwania, przechowywania i wykorzystywania informacji niezbędnych do realizacji każdego celu, każdej

⁵³ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, s. 206.

⁵⁴ W. Szewczuk, *Potrzeby* [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998, s. 436.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ K. Obuchowski, *op.cit.*, s. 178.

⁵⁷ Por. K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 143.

potrzeby”⁵⁸. Warunkują one nie tylko efektywne funkcjonowanie człowieka w świecie, ale także jego rozwój i samorealizację.

Jak wyżej wspomniano, Abraham Maslow wysoko sytuuje potrzeby poznawcze w swej hierarchicznej klasyfikacji potrzeb i zaznacza, że potrzeby te są mniej zbadane, lecz powszechnie obserwowane. Zalicza do nich potrzebę czystej wiedzy (ciekawości) oraz potrzebę rozumienia (wyjaśnienia filozoficznego, teologicznego lub przez konstrukcję systemu wartości)⁵⁹. Podkreśla znaczenie analizowanych potrzeb w życiu człowieka:

O tym, że potrzeba poznawcza jest potrzebą podstawową, świadczy gotowość do pokonywania przeszkód w celu jej zaspokojenia, występowanie patologii, gdy zaspokojenie jest niemożliwe, powszechność jej występowania (międzygatunkowo i międzykulturowo), nigdy nie wygasający (choć słaby) uporczywy nacisk na jej zaspokojenie, potrzeba jej zaspokojenia jako nieodzowny warunek najpełniejszego rozwoju ludzkich możliwości, spontaniczne i wczesne pojawienie się jej w historii życia jednostek⁶⁰.

Deprywacja potrzeby wiedzy i rozumienia może powodować, zdaniem A. Maslowa, wiele negatywnych zjawisk, takich jak: znudzenie, brak chęci do życia, niechęć do siebie, mniejszą sprawność funkcji cielesnych, stałe obniżanie się poziomu życia intelektualnego. „Jest prawdopodobne, że w przypadku frustracji potrzeb poznawczych pojawiają się autentyczne skutki psychopatologiczne”⁶¹. Zaspokojenie impulsów poznawczych prowadzi natomiast do następujących wysoce pożądaných dla jednostki skutków:

- a) lepszego wycucia rzeczywistości, głębszego, bardziej efektywnego, bardziej realistycznego poznania wszelkiego rodzaju;
- b) poprawy obrazu świata i filozofii w tym sensie, że stają się one prawdziwsze, bardziej realistyczne, mniej destruktywne dla jednostki i innych, bardziej wszechstronne, lepiej zintegrowane i holistyczne;
- c) mniejszej konwencjonalności (mniej sztywnej i mniej zautomatyzowanej), mniejszej stereotypowości, mniejszego zaszufładowania, lepszego dostrzegania jednostkowej niepowtarzalności spoza ustalonych przez ludzi kategorii i rubryk; mniejszej dychotomizacji⁶².

Bardzo ważne wydają się opisane wyżej cechy, kiedy analizujemy pracę nauczyciela z uczniami.

A. Maslow przypomina, iż potrzeby poznawcze są potrzebami rozwojowymi i w związku z tym każde ich zaspokojenie otwiera horyzonty dalszych poznaw-

⁵⁸ T. Kocowski, *op.cit.*, s. 184.

⁵⁹ A. Maslow, *op.cit.*, s. 34.

⁶⁰ Tamże, s. 91.

⁶¹ Tamże, s. 90.

⁶² Tamże, s. 122.

czych poszukiwań. „Nawet wtedy, gdy mamy wiedzę, dążymy do tego, aby ta wiedza była dokładniejsza i bardziej szczegółowa z jednej strony, a z drugiej coraz rozleglejsza w sensie światopoglądu, teologii itd. (...) Proces ten został określony przez niektórych jako poszukiwanie znaczenia. Tak więc zakładamy pragnienie zrozumienia, systematyzowania, organizowania, analizowania, poszukiwania związków i znaczeń, konstruowania systemu wartości”⁶³. Pragnienia wiedzy i rozumienia są same w sobie wolicjonalne (ich cechą charakterystyczną jest dążenie do czegoś) i są potrzebami osobowościowymi.

Tadeusz Tomaszewski zalicza potrzeby poznawcze do potrzeb sytuacyjnych, zwanych zapotrzebowaniem, które to potrzeby odpowiadają nieustannym zmianom, jakie zachodzą w zakresie wzajemnych zależności między człowiekiem a otoczeniem. Następująco wyjaśnia pojawianie się potrzeb poznawczych w naszym życiu:

Głównym źródłem powstawania potrzeb sytuacyjnych jest własna działalność człowieka. Każda czynność wykonywana przez człowieka zależy od określonych warunków, inaczej mówiąc, przy wykonywaniu jakiegokolwiek czynności człowiekowi potrzebne są różne rzeczy, przedmioty, ludzie i informacje. Człowiek potrzebuje materiałów i narzędzi, potrzebuje partnerów i pomocników, potrzebuje również stałego dopływu informacji, które pozwalałyby mu rozpoznawać znaczenie, jakie różne elementy rzeczywistości mają dla wykonywanej przez niego czynności, dlatego też realizacja każdej czynności powoduje powstawanie zapotrzebowania na wiadomości o określonej treści⁶⁴.

Stały dopływ informacji jest nam potrzebny do utrzymania ogólnego poziomu aktywności, w tym aktywności umysłowej. Na sytuację deprywacji poznawczej reagujemy więc czynnym poszukiwaniem potrzebnych nam informacji, a także samodzielnym ich konstruowaniem. Zdaniem T. Tomaszewskiego, poziom naszego zapotrzebowania na informacje warunkowany jest sytuacją, w jakiej się znajdujemy, oraz podejmowaną przez nas aktywnością. „Zapotrzebowanie to jest duże w sytuacjach zmiennych i niestereotypowych, maleje zaś gwałtownie w sytuacjach ustabilizowanych. Ponieważ aktywność własna podmiotu stanowi sama czynnik ważny wprowadzający zmiany w sytuacji podmiotu, dlatego też zapotrzebowanie na informację rośnie w miarę poziomu aktywności człowieka”⁶⁵. Występuje więc wzajemna zależność pomiędzy aktywnością człowieka a jego potrzebami poznawczymi. Aktywność prowadzi bowiem do zmian i stawia nas w nowych sytuacjach, które rodzą zapotrzebowanie na wiadomości. Z kolei powstałe potrzeby poznawcze domagają się zaspokojenia i tym samym motywują nas do działania, którego celem będzie owo zaspokojenie.

⁶³ Tamże, s. 91.

⁶⁴ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, s. 115.

⁶⁵ Tamże, s. 27.

T. Tomaszewski dodaje, że na bardzo wysokim poziomie rozwoju indywidualnego potrzeby poznawcze „przybierają postać uogólnioną jako potrzeby sensu każdej rzeczy aż do potrzeby zrozumienia sensu życia”⁶⁶.

Jak zaznaczono już wcześniej, potrzeba to właściwość podmiotowa, trwała dyspozycja człowieka, element osobowości. Na użytek niniejszej pracy przyjmuję następującą definicję potrzeby poznawczej, zaproponowaną przez A.S. Rebera: **„potrzeba poznawcza to cecha osobowości świadcząca o skłonności jednostki do podejmowania wymagającej wysiłku aktywności poznawczej”**⁶⁷. Zdaniem Antoniny Guryckiej: „Gdy mówimy o aktywności poznawczej, mamy zazwyczaj na myśli, iż jednostka – zamiast biernego spostrzegania faktów i zjawisk – czynnie w nie wnika; zamiast mechanicznego przyswajania materiału spostrzeżenia – intensywnie go analizuje, samodzielnie i planowo ujmuje”⁶⁸. Termin **„aktywność poznawcza”** będzie tu stosowany w rozumieniu operacyjnym – jako **czynności związane z poszukiwaniem, gromadzeniem, kategoryzowaniem, przetwarzaniem, przekazywaniem, stosowaniem, a także wytwarzaniem wiedzy**⁶⁹. Będziemy tu więc brali pod uwagę takie czynności, jak:

- dostrzeganie określonych problemów;
- dążenie do ich zbadania i rozwiązania;
- poszukiwanie pożądaných informacji w różnych źródłach;
- kształtowanie i zaspokajanie zainteresowań poznawczych;
- przeżywanie różnorodnych uczuć związanych z brakiem, nabywaniem i posiadaniem wiedzy.

Zdaniem Aleksandry Tokarz, spośród najważniejszych rodzajów aktywności poznawczej wyróżnia się: specyficzne reakcje poznawcze (odruchy orientacyjno-badawcze na bodźce nowe, złożone, dziwne i nagłe, czyli te, które wywołują zainteresowanie i zaciekawienie, a także na bodźce wyróżnione przez podmiot ze względu na ich zgodność z celem poszukiwań; są to więc elementarne operacje poznawcze, w dużej mierze zautomatyzowane), specyficzne czynności poznawcze (ukierunkowane procesy poszukiwania, przetwarzania i wytwarzania informacji), wreszcie działania poznawcze, czyli złożone zespoły czynności poznawczych rozłożonych w czasie, zmierzające ku poznaniu jakiegoś wycinka wiedzy, rozwiązaniu problemu czy też zastosowaniu wiedzy już posiadanej⁷⁰. **Potrzeby poznawcze są więc właściwościami psychicznymi pobudzającymi, ukierunkowującymi i organizującymi aktywność poznawczą człowieka;** „(...) osoby o rozwiniętych potrzebach poznawczych są złałnione informacji, lubią analizować złożone sytuacje i bawi je rozwiązywanie problemów, zwłaszcza

⁶⁶ Tamże, s. 119.

⁶⁷ A.S. Reber, *op.cit.*, s. 532.

⁶⁸ A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 35.

⁶⁹ A. Tokarz, *op.cit.*, s. 9.

⁷⁰ Tamże, s. 9–10.

trudnych”⁷¹. A. Masłow zaznacza, że aktywność poznawcza człowieka nie jest związana tylko z podstawowymi potrzebami, ale pełni także funkcje autonomiczne, będąc nieodzownym warunkiem najpełniejszego rozwoju ludzkich możliwości⁷². Aktywność ta wiąże się niejednokrotnie z naszymi **zainteresowaniami poznawczymi**, rozumianymi jako gotowość do intelektualnego zajmowania się danym przedmiotem, czy też – jak pisze Wincenty Okoń – jako „nabywana przez człowieka w toku jego rozwoju względnie trwała obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata, wyrażająca się w postaci ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu oraz przejawiająca się w selektywnym stosunku do przedmiotów i spraw otoczenia”⁷³. Tym, co warunkuje poznawczą aktywność człowieka, jest jego **samodzielność poznawcza**, na którą składają się umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz umiejętności gromadzenia materiałów związanych z opracowaniem nowego dla danej osoby zagadnienia, a więc między innymi umiejętność zbierania informacji na drodze analizy literatury przedmiotowej, artykułów w czasopiśmie, audycji telewizyjnych i radiowych⁷⁴. Obecnie dodać do tego trzeba umiejętność pozyskiwania wiadomości z bogatych zasobów internetu.

Źródłem potrzeb psychicznych człowieka jest jego struktura psychiczna, formująca się w układzie nerwowym jednostki w ciągu całego jej życia. Można więc przez oddziaływanie na ową strukturę kształtować potrzeby człowieka, w tym potrzeby poznawcze. **Kształtowanie potrzeb poznawczych rozumiane jest w niniejszej pracy w dwóch aspektach: po pierwsze jako wzbudzanie (inicjowanie, wywoływanie) tych potrzeb, po drugie jako ich rozwijanie, kreowanie przez wywoływanie aktywności poznawczej jednostek, inspirowanie osób do poznawczych poszukiwań. Zaspokajanie potrzeb poznawczych dotyczy z kolei sposobów realizowania wspomnianej wyżej aktywności poznawczej oraz uwarunkowań tej aktywności.** „Procedurę zaspokajania potrzeb można rozumieć szeroko jako pewien ciąg zmian zachodzących w wyniku interakcji systemu, jakim jest człowiek, oraz systemu, jakim jest otaczający go świat zewnętrzny – zarówno fizyczny, jak i społeczny”⁷⁵. A więc **zaspokajanie potrzeb polega na zmianach dokonujących się w wyniku interakcji człowieka z jego otoczeniem. To zaspokajanie może się odbywać samodzielnie (wtedy, gdy podmiot podejmuje własne działanie) lub za pośrednictwem innych osób (wtedy, gdy podmiot z różnych powodów nie jest zdolny do samodzielnego działania).** Tomasz Kocowski zaznacza w swej systemowej teorii potrzeb, iż „treść zapotrzebowań informacyjnych człowieka jest zarówno skrajnie róż-

⁷¹ A.S. Reber, *op.cit.*, s. 532.

⁷² Por. A. Tokarz, *op.cit.*, s. 51.

⁷³ W. Okoń, *op.cit.*, s. 477.

⁷⁴ S. Palka, *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1977, s. 35–36.

⁷⁵ G. Gajewska, *op.cit.*, s. 90.

nicowana, jak i w praktyce bardzo konkretna. Dlatego skuteczne zaspokajanie tych potrzeb wymaga tworzenia niezmiernie bogatych zasobów informacji z zabezpieczeniem łatwego dostępu oraz przepływu⁷⁶.

Potrzeba poznawcza należy do podstawowych ludzkich potrzeb i jest powszechna – występuje we wszystkich kulturach. Jest ona potrzebą rozwojową, domagającą się ciągłego zaspokajania w coraz to nowych obszarach wiedzy i rozumienia. W świetle powyższych definicji i rozważań można stwierdzić, że problem potrzeb poznawczych człowieka to problem jego ciekawości, intelektualnej aktywności, problem nabywania nowej wiedzy i uzupełniania wiedzy już posiadanej. Tak rozumiane potrzeby poznawcze winny być cechą współczesnego nauczyciela. Musi on bowiem nadążać za dokonującymi się w szybkim tempie zmianami w różnych obszarach życia, musi starać się sprostać nowym wyzwaniom, jakie stawia przed nim społeczeństwo. Nie może się zatrzymać w swym zawodowym i osobistym rozwoju, jeśli chce być nauczycielem dobrym i profesjonalnym. Ustawiczne uczenie się i aktywność poznawcza w różnych obszarach wiedzy powinny być udziałem nauczyciela XXI wieku.

⁷⁶ T. Kocowski, *op.cit.*, s. 184.

AKTYWNOŚĆ POZNAWCZA WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

1. Potrzeba aktywności poznawczej nauczycieli

Konsekwencją społeczno-kulturowych przeobrażeń świata, których jesteśmy świadkami, jest zmiana oczekiwań społeczeństwa wobec edukacji, także wobec nauczycieli. XXI wiek wyznacza nowy kierunek i treść kształcenia, inne zadania i priorytety edukacji, odmienne spojrzenie na proces nauczania i uczenia się, wreszcie – co się z tym wiąże bezpośrednio – nową jakość kompetencji nauczyciela. „Współcześnie nie wystarczy jednostce edukacja, której celem jest zgromadzenie zapasu wiedzy, z której można korzystać w nieskończoność. Chodzi o inną edukację, która będzie dostosowana do kognitywnej cywilizacji, edukację, która uwrażliwi jednostkę na wykorzystywanie w całym przebiegu swojego życia okazji do aktualizowania i wzbogacania podstawowej wiedzy i dostosowywania się do zmieniającego się świata”⁷⁷. Charakterystyczną cechą współczesności jest przyspieszanie dotyczące niemal wszystkich wymiarów życia człowieka, pociągające za sobą nowe formy ryzyka – ryzyka środowiskowego, zdrowotnego, społecznego. Tak ujmuje to Janusz Mastalski:

Wiek XXI jest przestrzenią, w której następują wielkie przemiany. Ich dynamika staje się coraz mniej uchwytna, a jednocześnie generuje zarówno fascynację, jak i globalny lęk. (...) Przemiany w każdej dziedzinie aktywności ludzkiej mają

⁷⁷ E. Filipiak, *Nauczyciel wobec wyzwań i zagrożeń edukacji XXI wieku* [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 331.

charakter coraz bardziej nieprzewidywalny i trudny do ogarnięcia. Powstaje zatem ogromny obszar nieokreśloności, tymczasowości oraz apersonalności (...)⁷⁸.

Zdaniem tego autora, zjawiska te nie mogą pozostać bez echa w funkcjonowaniu podmiotów edukacyjnych, w tym nauczyciela. Humanistykę zastąpiono dziś technologiami, które postrzegane są jako pożyteczniejsze, bo mamy z nich pożytki materialne. „Technika ulega znaczącej dehumanizacji, a nauka odrywa się od filozofii człowieka, etyki, a także sztuki”⁷⁹. Owej dehumanizacji uległa w ostatnim czasie, zdaniem niektórych uczonych, nawet edukacja, co wydaje się zaprzeczeniem głównego posłannictwa szkoły. Edukacja oderwana od osobowego wymiaru pozostaje techniką, niczym więcej. Na tej dehumanizacji opiera się edukacyjny doping ery globalizacji, o którym pisze Joanna Danilewska. Autorka zwraca uwagę, że współczesną edukację zdominowała szkodliwa, ponieważ stosowana w nadmiarze, rywalizacja (uczniów, szkół, nauczycieli) i instrumentalizacja, czego konsekwencją jest koncentrowanie się nie tyle na jakości nauczania, ile na zewnętrznych zabiegach, związanych z dokumentowaniem sukcesów szkoły czy przeprowadzaniem efektownych rankingów⁸⁰. Przed dehumanizacją szkoły przestrzegał także, w wydanej w 1987 roku książce *Umysł zamknięty*, Allan Bloom. Twierdził on, iż pozbywanie się przez amerykańską edukację szerokiego programu kształcenia ogólnego i edukacji kulturalnej na rzecz wąskospecjalistycznej tak zwanej profesjonalizacji, prowadzi do zamknięcia umysłów młodzieży na humanistykę i problem człowieka. Filozof ten pisał, że bez rozpoznania istotnych, odwiecznych, ogólnoludzkich pytań dobra edukacja nie jest możliwa, a wszelkie próby jej ustanowienia będą tylko pustymi gestami⁸¹. Obawy A. Blooma podziela Wanda Dróżka, pisząc:

⁷⁸ J. Mastalski, *Tożsamość wychowawcy a współczesne syndromy* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, s. 59. Por. także M. Olejniczak, T. Olejniczak, *Tożsamość przyszłych nauczycieli w społeczeństwie ryzyka* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007, s. 81–83.

⁷⁹ E. Kobyłecka, *Wartości i humanistyczna przestrzeń edukacyjna. Nauczyciel wobec niektórych aksjologicznych dylematów współczesności* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, s. 182.

⁸⁰ J. Danilewska, *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?* [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 29.

⁸¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 1997, s. 409.

Rozwojowi współczesnej cywilizacji wysokich technologii towarzyszą nasilające się procesy dehumanizacji, których widocznym przejawem jest tendencja do redukcji problematyki człowieka do wymiarów bardziej biologiczno-materialistycznych, techniczno-sprawnościowych czy ekonomiczno-konsumpcyjnych. W znacznej mierze jest to wynikiem pogłębiającego się rozdźwięku pomiędzy wyposażeniem ludzkości w możliwości technologiczne, informatyczne, manipulacji genetycznych, wirtualizacji itp. a intelektualno-moralnymi dyspozycjami przeciętnego człowieka do rozumienia tego wszystkiego, panowania nad tym⁸².

Wiele osób nie radzi sobie z nowymi regułami cywilizacyjnego „postępu”, który jednym daje nieograniczone i rosnące wciąż możliwości, innych spycha natomiast na margines, pozbawiając nadziei i szans na odmianę życia. Jak zauważył Richard M. Weaver, dzisiejszy człowiek, masowy i „odhumanizowany”, nie potrafi często powiązać swojej cząstkowej wiedzy w całość, by ujrzeć prawdę, nie umie posługiwać się własnym rozumem, ma duże trudności w rozumowaniu abstrakcyjnym i dlatego nie rozumie wielu podstawowych pojęć⁸³. Skazany na wolność i autonomiczność dokonywanych wyborów staje w obliczu rzeczywistości i własnych wobec niej powinności samotnie, bez odgórnych uzasadnień⁸⁴.

Odbierając w 1994 roku na Uniwersytecie Kopenhaskim prestiżową nagrodę im. Carla Johanna Soninga, Krzysztof Kieślowski tak mówił o niebezpieczeństwie, w jakim znalazła się dziś kultura europejska:

Wyrażna jest w ostatnich latach przewaga cywilizacji nad kulturą, ewidentne zwycięstwo materii nad duchem. Czytelny i bolesny jest brak idei co do przyszłości Europy. Nie znajdziemy odpowiedzi na pytania o naszą przyszłość, tworząc coraz doskonalsze systemy informacyjne i coraz szybciej strzelające karabiny. Nie znajdziemy jej w kolektywizacji i anonimowości cywilizacji. Odpowiedź – jeśli przyjdzie – pojawi się w ludzkich umysłach, a nie na ekranie komputera. Pojawi się w dziedzinie kultury, a nie w potędze cywilizacji⁸⁵.

⁸² W. Dróżka, *Współczesne konteksty dehumanizacji szkoły na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, s. 98.

⁸³ R.M. Weaver, *Idee mają konsekwencje*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996, s. 9–11.

⁸⁴ E. Wysocka, A. Roter, *Ciasny utylitaryzm i pragmatyzm czy rozmyty teoretyczny humanizm – rozdźwięk czy wspólnota w postrzeganiu profesjonalizmu nauczyciela* [w:] *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2004, s. 81.

⁸⁵ Cyt. za: S. Zawisliński, *Kieślowski. Ważne, żeby iść...*, Wydawnictwo „Skorpion”, Izabelin 2005, s. 335–336.

W swoich filmach K. Kieślowski poruszał problemy zabieganego człowieka ery globalizacji, przytłaczanego natłokiem sprzecznych informacji, poddawanego „obróbce” ze strony mass mediów i polityki, wciąganego w ryzykowną pogoń za zyskiem, karierą, sławą, pieniądzem. W jednym z wywiadów reżyser mówił:

Coraz trudniej, choć na chwilę, zostać samemu z sobą i nie wpuszczać rzeczywistości. Muszę się bronić, żeby mi ciągle ktoś nie wchodził do środka. Muszę zamykać drzwi przed polityką, ogłupiającą kulturą masową, przed chamstwem. Aby zachować jako taką równowagę psychiczną, dzisiaj trzeba czasem uciekać nawet od tego, co się lubi, od struktur i ludzi, którzy w jakimś stopniu są nam bliscy⁸⁶.

Uciekać w skupienie i ciszę, uciekać w myślenie.

Niestety, dzieje się odwrotnie. Współczesny człowiek ucieka przed myśleniem, przed wysiłkiem myślenia. Tak pisał o tym Martin Heidegger: „Ta ucieczka przed myśleniem stanowi podstawę bezmyślności. Ale też do tej ucieczki przed myśleniem przynależy to, że człowiek nie chce jej sobie uświadomić, ani się do niej przyznać. Współczesny człowiek będzie się zarzekał, że nie ucieka od myślenia, a nawet będzie twierdził coś przeciwnego. Będzie on twierdził – i ma w tym całkowitą rację – że nigdy dotąd tak dalece nie planowano, tak wielorako nie analizowano i z taką pasją nie badano, jak dzisiaj”⁸⁷. Owemu częstemu w dzisiejszych pragmatycznych czasach „myśleniu rachującemu” – myśleniu „zmatematyzowanemu”, planującemu, liczącemu na konkretny sukces, kalkulującemu – przeciwstawił M. Heidegger kategorię „namysłu”. „Namysł wymaga od nas, abyśmy zarówno nie trwali jednostronnie przy jakimś poglądzie, ani zbyt pochopnie nie przyjmowali nowych poglądów. Namysł wymaga od nas ogarnięcia i zaakceptowania tego, co na pozór do siebie nie pasuje”⁸⁸. Odnosząc te refleksje do zawodu nauczyciela, można stwierdzić, że rozpowszechnione dziś wśród nauczycieli przeświadczenie o pierwszorzędnej roli pedagogicznych technik, gotowych i wyrachowanych recept na dydaktyczny sukces czy zalecanych środków działania ogranicza ich refleksję i zagraża ich namysłowi. Prowadzi to do kształtowania się wśród grona pedagogicznego „nastawień, w których na plan pierwszy wysuwa się wykonawstwo, a pytania o sens – jeśli nawet stanowią głęboką tęsknotę – nie są formułowane. W sygnalizowanym obecnie krytycznym stosunku do technicznych kalkulacji idzie nie o to, aby odrzucać technikę, lecz o to, aby zachować dystans wobec kultury technicznej, nie pozwalając na to, aby zniekształciła ona i spustoszyła naszą istotę”⁸⁹. Warto przezwyciężyć widoczną

⁸⁶ Tamże, s. 341.

⁸⁷ M. Heidegger, *Gelassenheit – bycie w pobliżu rzeczy*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 3, s. 157.

⁸⁸ Tamże, s. 161.

⁸⁹ Z. Aleksander, T. Bauman, J. Rutkowiak, *Etos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna* [w:] *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, red.

od kilku lat tendencję do odchodzenia w zawodzie nauczycielskim od orientacji humanistyczno-społecznej (nastawionej na kształtowanie dojrzałej osobowości i świadomego obywatela społeczeństwa demokratycznego) w kierunku nowej orientacji indywidualistyczno-ekonomicznej, której celem jest wykształcenie sprawnego konsumenta, użytkownika najnowszych technologii, wydajnego pracownika⁹⁰. Szansą na to przezwyciężenie może być kształtowanie i pielęgnowanie w sobie umiejętności myślenia, nieustanne podejmowanie wysiłku namysłu nad sobą, nad światem, nad swoją pracą i działaniem. Chodzi o refleksję nauczyciela – refleksję, która jest specjalnym rodzajem myślenia, która jest czymś więcej niż „myśleniem o”⁹¹. Jak pisze Henryka Kwiatkowska:

W pracy nauczycielskiej niedobre są sytuacje *status quo*, stabilizacji, które w działaniu o tak dużej dynamice świadczą nie tylko o braku rozwoju, lecz wręcz o stagnacji. Mogą oznaczać brak zapotrzebowania na nową wiedzę, ponadto, co jest szczególnie ważne, sprawiać, że myślenie wydaje się zbędne. Myślenie bowiem, zwłaszcza to twórcze, nie tyle „żywi” się posiadaną, oswojoną już wiedzą i wynikającą z niej pewnością, lecz rodzi się z uzmysławiania sobie niewiedzy, z odkrycia nowych skojarzeń i związanej z tym niepewności, wątplenia. Mówiąc tu o niepewności, mam na myśli nie tę jej formę, która jest pochodną braku wiedzy, lecz niepewność tak zwaną wtórną, wynikającą z uświadomienia sobie braku możliwości zmniejszenia złożoności zjawisk, w których przebiega nasze działanie. Wątplenie jest funkcją poznania, a w odniesieniu do osoby nauczyciela funkcją poznawczego rozwoju⁹².

Współczesność wymaga nowego nauczyciela, nauczyciela nowej generacji, zdolnego do krytyczno-kreatywnego przeciwstawienia się „absurdom” egzystencjalnym. Przełomowym odkryciom naukowym i rozwiązaniom technicznym towarzyszy bowiem – jak pisze Wojciech Kojs – rozdzielenie racjonalnych działań technologicznych i politycznych od wartości etycznych, czego konsekwencją jest rewizja systemów tych wartości, powątpiewanie w ich sens, w końcu degradacja człowieka i głęboki kryzys moralny⁹³. Zachodzące w szybkim

A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 51.

⁹⁰ W. Dróżka, *Na rozdrożu wartości. Dylematy aksjologiczne średniego pokolenia nauczycieli w świetle badań autobiograficznych* [w:] *Renesans wartości w edukacji*, red. M. Wojciechowska, „Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej” 2009, nr 1, s. 97.

⁹¹ B. Field, *Towards understanding the lived experience of practising student teachers* [w:] *Teachers as mentors. A practical guide*, red. B. Field, T. Field, The Falmer Press, London 1994, s. 27.

⁹² H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 149.

⁹³ W. Kojs, *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji* [w:] *Komunikacja – dialog edukacja*, część I, red. W. Kojs, R. Mrózka, współudział Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998, s. 16–17.

tempie cywilizacyjne przemiany z racji swych dobrodziejstw, ale i globalnych zagrożeń implikują daleko idące przewartościowania oraz rewizję dotychczasowych celów edukacji. „Rzeczywistość utworzona przez osiągnięcia naukowe i techniczne, zwłaszcza przez informatyzację, komputeryzację i robotyzację, stawia nowe i coraz większe wymagania przed tradycyjnymi sposobami edukacji związanymi ze szkołą. Dotyczą one przygotowania do korzystania z tych osiągnięć, a tym samym zmodyfikowania istniejących i wprowadzania nowych programów kształcenia, a także uwzględniania faktu zwielokrotnionego oddziaływania na ucznia pozaszkolnych źródeł informacji, zwłaszcza środków masowego przekazu”⁹⁴. Nie należy zapominać – jak pisze Ewa Wysocka – „o wiodącej roli nauczyciela w procesie edukacyjnym nawet, jeśli włączymy weń najnowsze technologie. Po to jednak by je spożytkować nauczyciel oprócz klasycznie przypisanych mu funkcji musi nieustannie aktualizować swoje kompetencje także w zakresie zdolności pozyskiwania nowych informacji, dotyczących bieżących przemian, a także umiejętności szybkiego reagowania na pojawianie się nowych potrzeb i oczekiwań ze strony podmiotów edukacyjnych jak i reagować na zmieniająca się rzeczywistość”⁹⁵. Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak, przebieg i organizacja procesów rozwoju i wychowania w społeczeństwie, w którym istnieją warunki i możliwości korzystania z najnowszych odkryć nauki i techniki, wymaga od pedagoga – oprócz rzetelnej i aktualnej wiedzy z wybranej dyscypliny naukowej oraz wiedzy o człowieku – głębokiego namysłu zawodowego⁹⁶. Na tym tle istotnego znaczenia nabierają dyspozycje i sprawności nauczyciela związane z jego krytycyzmem i głębokim namysłem nad faktami, zjawiskami oraz procesami, które inicjuje, organizuje i w których sam uczestniczy. Chodzi więc o refleksję nauczyciela, która – wsparta rzetelną wiedzą – przyczynia się do wzrostu i ujawniania jego intelektualnej i moralnej autonomii⁹⁷.

Zadania szkoły, zadania nauczyciela formułowane są na nowo, a z tym wiąże się projektowanie i wdrażanie reform oświatowych. „Reforma edukacji jest operacją złożoną i wielorako uwarunkowaną, wymagającą od nauczycieli ogromnego wysiłku w przechodzeniu od doktryny i praktyki adaptacyjno-formalnej do krytyczno-kreatywnej”⁹⁸. Do przeprowadzenia modernizacji systemu edukacyjnego potrzeba czujnych i myślących nauczycieli, świadomych nowych

⁹⁴ Tamże, s. 18.

⁹⁵ E. Wysocka, *Edukacja jutra a jutro świata – wyzwania, kilka niezbywalnych refleksji i retorycznych pytań* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos”, Częstochowa 2002, s. 311.

⁹⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń 1997, s. 5.

⁹⁷ Tamże, s. 25.

⁹⁸ Cz. Banach, *Edukacja nauczycielska w Polsce wobec zadań reformy systemu edukacji* [w:] *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008, s. 30.

wyzwań, jakie się przed nimi stawia. Praca nauczyciela jest złożona, odpowiedzialna i obfituje w trudne sytuacje, wymaga przeto ciągłej modyfikacji czynności, nieustannego poszukiwania oraz plastyczności umysłu⁹⁹. Nauczyciel nie może uciekać od myślenia, nawet jeśli ucieczka takowa jest domeną współczesnego człowieka. Nade wszystko zaś winien zdawać sobie sprawę z przestrogi M. Heideggera: „Nie łudźmy się. My wszyscy, łącznie z tymi, których zawód związany jest z myśleniem, jesteśmy często myślowo ubodzy, zbyt łatwo stajemy się bezmyślni. Bezmyślność jest budzącym obawy gościem, który współcześnie wkrada się wszędzie”¹⁰⁰. Nauczyciel nie powinien uciekać w chłodno wykalkulowane techniczne sprawstwo. Refleksja nad działaniem, nad praktyką powinna stanowić nieodzowny element jego pracy. „Rachujące myślenie nie prowadzi do namysłu, nie jest takim myśleniem, które prowadzi namysł nad sensem panującym we wszystkim, co jest”¹⁰¹.

Technika kreuje świat jako przedmiot i ma dla ludzi zagrażające myśleniu gotowe rozwiązania. Nauczyciel winien zdawać sobie z tego sprawę. W opinii Alicji Kotusiewicz, istotą edukacyjnych relacji nie powinna być „koncentracja na wyposażeniu w narzędzia, techniki i orientacje życiowe, które mają umożliwić zajęcie wygodnego miejsca w społeczeństwie. Istotą edukacji jest wspomaganie procesu ucłowieczania istoty ludzkiej, stymulacja poszerzania i przekraczania jej własnych, wewnętrznych (duchowych) możliwości”¹⁰². Zdaniem Bogusławy Jodłowskiej, źle wykształconym ludziom nie pomogą łatwo dziś dostępne udogodnienia techniczne, albowiem technika „dając dostęp do oszałamiającej ilości faktów, nie daje jednocześnie klucza do ich wyboru, logicznego powiązania, zintegrowania i przetworzenia w umyśle, co jest konieczne, aby dostrzec sens”¹⁰³. Rozumienie i posiadanie informacji to dwie różne kategorie – posiadanie informacji nie jest tożsame z jej rozumieniem. Dlatego też w kształceniu nauczycieli, a później w ich zawodowym doskonaleniu, należy zadbać o kształtowanie umiejętności myślenia, o wysoki poziom myślenia teoretyczno-pedagogicznego, „które w odróżnieniu od empirycznego, ma zdolność dostrzegania nie tylko całości, ale i głębokich więzi oraz zależności między poszczególnymi częściami.

⁹⁹ B. Niżankowska-Półtorak, *Poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu w grupie nauczycieli o różnym stażu pracy a ich poczucie sensu życia* [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 123.

¹⁰⁰ M. Heidegger, *op.cit.*, s. 156.

¹⁰¹ Tamże, s. 157.

¹⁰² A.A. Kotusiewicz, *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym* [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, Białystok 1994, s. 82.

¹⁰³ B. Jodłowska, *Wprowadzenie* [w:] *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, red. B. Jodłowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice–Kraków 2004, s. 16–17.

To właśnie «widzenie teoretyczne» umożliwia rozumienie i podejmowanie prawidłowych decyzji w konkretnych sytuacjach wychowawczo-dydaktycznych. Teoria również sprawia, że wszystko jest powiązane, jej zadaniem jest tworzyć całość z różnych elementów. Myślenie empiryczne, w odróżnieniu od teoretycznego, opiera się na faktach, przykładach i wzorach, które to elementy często nie pozwalają na całościowe spojrzenie i uruchamiają tym samym «monadyczny», redukcjonistyczny sposób wyjaśniania problemów pedagogicznych¹⁰⁴.

Niestety – jak zauważają Ewa Wysocka i Adam Roter – dzieje się tak, że ciasny utylitaryzm i pragmatyzm dominują niejednokrotnie w postrzeganiu własnego profesjonalizmu przez pedagogów, wychowawców, nauczycieli, czego naturalnym rezultatem jest „odrzućcie postrzegania siebie jako autonomicznego humanisty, w sposób zaangażowany i samodzielny poznającego rzeczywistość, kreującego ją, twórczego, w czym pomocna może być wiedza wykraczająca poza metodyczne i technologiczne wskazówki”¹⁰⁵. W obliczu niedookreśloności, złożoności i dynamiczności sytuacji edukacyjnych to teoretyczność, a nie techniczność, musi się stawać coraz bardziej udziałem pracy nauczyciela. Ma on być zaangażowanym intelektualistą, który nie odrzuca teoretycznego filozofowania¹⁰⁶. Istnieje więc – zdaniem Henryki Kwiatkowskiej – „potrzeba wysiłku intelektualnego, by sytuację dobrze zinterpretować, a po wtóre wytworzyć adekwatne do sytuacji formy działania. Właściwe reagowanie w obydwu przypadkach jest funkcją wysiłku intelektualnego, a nie technicznego, gdyż zachowanie instrumentalne, polegające na odwzorowaniu znanych z autopsji form działania jest dysfunkcyjne w sytuacjach o takiej charakterystyce”¹⁰⁷. Zachodzi dziś potrzeba wymagającej intelektualnego wysiłku aktywności poznawczej nauczycieli. Według Zygmunta Łomnego, współczesnego nauczyciela mają cechować wysokie walory umysłowe, posiadana i uporządkowana wieloprofilowa wiedza profesjonalna, a także zdolność gromadzenia i przetwarzania nowych informacji¹⁰⁸. Nauczanie coraz bardziej powinno się stawać aktywnością opartą na solidnej teorii edukacyjnej i poszukiwaniach badawczych, w których nauczyciel ma łączyć własną autonomię z odpowiedzialnością¹⁰⁹. Rob Moore wprost pisze,

¹⁰⁴ Tamże, s. 18.

¹⁰⁵ E. Wysocka, A. Roter, *op.cit.*, s. 83.

¹⁰⁶ Tamże, s. 82.

¹⁰⁷ H. Kwiatkowska, *Granice zróżnicowania edukacji nauczycielskiej* [w:] *Tradycja i wyzwania. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*, red. K. Paćławska, Universitas, Kraków 1998, s. 156.

¹⁰⁸ Z. Łomny, *O europejski wymiar edukacji i nauczycielskiej osobowości* [w:] *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, red. Z. Jasiński, Instytut Nauk Pedagogicznych WSP w Opolu, Opole 1994, s. 20.

¹⁰⁹ W. Carr, S. Kemmis, *Becoming critical. Education, knowledge and action research*, The Falmer Press, London 1995, s. 9.

iż należy wrócić do niesłusznie niegdyś krytykowanego za rzekomo zbytnią „akademickość” modelu nauczycielskiego profesjonalizmu opartego na wiedzy¹¹⁰.

Szkole współczesnej, słusznie krytykowanej za wiele słabości, potrzebny jest nauczyciel o szerokich horyzontach poznawczych, nauczyciel – transformatywny intelektualista¹¹¹. Koncepcja nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty nadaje roli nauczyciela – zdaniem Wandy Dróżki – szeroki wymiar ogólnospołeczny i kulturowy czy nawet cywilizacyjny, związany z przemianami demokratycznymi. Autorka pisze: „Transformatywni intelektualiści, to osoby ściśle związane z konkretnymi problemami i zdarzeniami środowiska ich życia i pracy oraz społeczności lokalnych, podejmujące się działań społecznych i politycznych. Tacy nauczyciele to publiczni intelektualiści pełniący służbę społeczną, organicznie związaną z historiami i zmaganiem ludzi, z którymi pracują”¹¹². Wzrost samodzielności i odpowiedzialności nauczycieli za pracę i jej rezultaty sprawia, że wymaga się dziś od nich większej świadomości zawodowej, nowych kompetencji, odwagi, refleksyjności oraz krytyczno-kreatywnej postawy¹¹³. Jak głosi sentencja: „Tylko ten, kto zdobył wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, może być nauczycielem innych”¹¹⁴. Potrzeba ciągłego pogłębiania przez nauczyciela posiadanej wiedzy wynika niejako z istoty pracy pedagogicznej, która – jak trafnie zauważyli Łucja Dawid i Wojciech Kojs – „ma charakter niepowtarzalny, przypomina nieustanne eksperymentowanie. Potrzebne do jej wykonywania kompetencje i umiejętności są ze swej natury zawsze migotliwe, wciąż niewystarczające, wymagające ustawicznej modyfikacji. Dlatego zawód nauczycielski otwarty jest na trud rozwoju, na twórczość, co decyduje o jego intelektualnym wymiarze”¹¹⁵.

Podsumowując, należy stwierdzić, że powrót w Polsce do modelu nauczyciela-intelektualisty jest ze wszech miar potrzebny po długim okresie dominacji mo-

¹¹⁰ R. Moore, *Professionalism, expertise and control in teacher training* [w:] *Collaboration and transition in initial teacher training*, red. M. Wilkin, D. Sankey, Kogan Page, London 1994, s. 29. Por. także J. Elliott, *Three perspectives on coherence and continuity in teacher education* [w:] *Reconstructing teacher education. Teacher development*, red. J. Elliott, The Falmer Press, London 1993.

¹¹¹ Cz. Banach, *op.cit.*, s. 28.

¹¹² W. Dróżka, *Nauczyciel. Autobiografia pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiennikoznawcze*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002, s. 77.

¹¹³ Cz. Banach, *Nauczyciel* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom III, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 551.

¹¹⁴ Cyt. za: G. Rura, *Zmiany w polskim systemie szkolnym w percepcji nauczycieli edukacji zintegrowanej*, praca doktorska napisana pod kierunkiem Haliny Sowińskiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007, s. 175.

¹¹⁵ Ł. Dawid, W. Kojs, *Wprowadzenie* [w:] *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2004, s. 8–9.

delu nauczyciela jako technika, wykonawcy i funkcjonariusza państwa. „Nie ulega też wątpliwości, że w okresie zmian systemowych po roku 1989 nauczycielowi niezbędne są cechy intelektualisty transformatywnego – w związku z jego zadaniami (misją) związanymi z urzeczywistnianiem idei demokracji obywatelskiej”¹¹⁶.

2. Aktywność poznawcza i zdobywanie wiedzy jako ważne zadania nauczyciela

Janusz Gnitecki zauważył, że we współczesnej cywilizacji i kulturze ogromnego znaczenia nabiera nowa postać kapitału – kapitał intelektualny. „Wraz z przejściem z drugiej do trzeciej fali przemian współczesnej cywilizacji i kultury powstaje nowa wizja społeczeństwa – społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo oparte na wiedzy. Powstaje też nowa wizja kapitału. W ten oto sposób informacja i wiedza stają się podstawową wartością trzeciej fali przemian cywilizacji i kultury, stają się też nową formą kapitału intelektualnego i społecznego”¹¹⁷. To właśnie pomnażanie tego kapitału, a więc rozwój umysłowej siły narodu, zdecydowanie o przyszłej pomyślności każdego państwa. Następuje od lat stopniowe odchodzenie od pracy fizycznej na rzecz pracy umysłowej, obserwuje się gwałtowny rozwój technologii opartych na przetwarzaniu informacji. W takiej gospodarce – opartej na wiedzy – funkcjonują, zdaniem J. Gniteckiego, następujące reguły edukacyjnego postępowania:

- reguła 1: w coraz większym stopniu praca i nauka ulegają zjednoczeniu (nieustanne podnoszenie stanu wiedzy staje się warunkiem skutecznej i wydajnej pracy);
- reguła 2: nauka staje się procesem na całe życie i pojawia się potrzeba ustawicznego definiowania na nowo swoich kwalifikacji czy wyuczonej profesji¹¹⁸.

W tej nowej sytuacji społecznej i gospodarczej szkoła ma działać jako ucząca się organizacja, w której uczyć się muszą wszyscy bez wyjątku, bez względu na odgrywane role i wykonywane zadania. W uczącej się organizacji uczenie się jest postrzegane przede wszystkim jako wzajemne dzielenie się wiedzą¹¹⁹.

¹¹⁶ W. Dróżka, *Nauczyciel. Autobiografia pokolenia*, s. 79.

¹¹⁷ J. Gnitecki, *Kapitał intelektualny i społeczny nauczyciela w okresie współczesnej zmiany formacyjnej* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłeczka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, s. 31.

¹¹⁸ Tamże, s. 44.

¹¹⁹ D. Elsner, *Od kursów i WDN do uczącej się organizacji*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 4, s. 35. Por. także A. Wyrwa, *Motywowanie pracowników w organizacji opartej na wiedzy*, „Dyrektor Szkoły” 2004, nr 4.

Doskonalenie funkcjonowania szkoły jako uczącej się organizacji implikuje potrzebę doskonalenia się nauczycieli¹²⁰.

Jak stwierdza Wojciech Kojs, „powinnością wynikającą z istoty bycia nauczycielem, czyli z misji oświecania innych, jest nieustanne uzupełnianie wiedzy. Zachodzące przemiany cywilizacyjne i ich edukacyjne skutki zmieniają tę powinność w konieczność, z groźbą wykluczenia z zawodu”¹²¹. Uczenie się to przedsięwzięcie na całe życie. Hasło edukacji ustawicznej (*lifelong learning*) stało się głównym wyzwaniem współczesności¹²². Podkreśla się, że uczenie się przez całe życie to szczególnie odpowiedzialność nauczycieli, jeśli chcą być uznawani za profesjonalistów i zachowywać się jak profesjonalisci. „Wizja uczenia się przez całe życie wymaga emocjonalnie inteligentnych nauczycieli, którzy są tak wykształceni, by myśleć, dokonywać refleksji, oceniać oraz szukać i znajdować możliwości rozwoju własnych indywidualnych osiągnięć, które umożliwiają stawianie wyzwań i udzielanie wsparcia każdemu uczniowi znajdującemu się pod ich opieką”¹²³. Nieustanne podnoszenie stanu wiedzy staje się warunkiem efektywnej pracy nauczyciela. Biorąc pod uwagę praktyczny wymiar pracy pedagoga, trzeba zwrócić uwagę na związek, jaki istnieje między działaniem praktycznym a poznawczym. Zdzisław Cackowski stwierdził, że

w strukturze i naturze działania praktycznego człowieka tkwi fundamentalna przesłanka konieczności i możliwości nowej wiedzy i nowych umiejętności poznawczo-regulacyjnych. (...) między praktyką a poznaniem istnieje powiązanie obustronne, dwukierunkowe, ale te dwa kierunki więzi nie są symetryczne. Rzecz w tym, że wzbogacenie wiedzy – to możliwość wzbogacenia form działalności praktycznej, gdy tymczasem zmiana czy wzbogacenie form działalności praktycznej – to nie tylko możliwość, ale i konieczność odpowiedniego wzbogacenia wiedzy, bez której nowe elementy działalności praktycznej funkcjonowałyby ślepo, niebezpiecznie dla podmiotu¹²⁴.

¹²⁰ D.H. Hargreaves, *A common-sense model of the professional development of teachers* [w:] *Reconstructing teacher education. Teacher development*, red. J. Elliott, The Falmer Press, London 1993, s. 87.

¹²¹ W. Kojs, *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 143.

¹²² M. Persson, *op.cit.*, s. 21. Por. także *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

¹²³ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 294.

¹²⁴ Z. Cackowski, *Przedmiot i zakres teorii poznania. Poznanie jako fakt, konieczność, możliwość* [w:] *Poznanie. Umysł. Kultura*, red. Z. Cackowski, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1982, s. 28–29.

Nauczyciel chcący doskonalić swoją pracę z uczniami poszukuje nowych rozwiązań praktycznych, a z tym wiąże się możliwość i potrzeba poznawania, odkrywania nowej wiedzy. Nabywanie nowej wiedzy to z kolei szansa na osobisty i zawodowy jego rozwój. Zdaniem Zygmunta Mysłakowskiego, owo nabywanie wiedzy dokonuje się w akcie duchowego poznania, warunkowanym ruchem myśli. Aby ruch myśli mógł się zacząć, potrzebny jest odpowiedni punkt wyjścia, leżący w sferze realnych, a nie sztucznych sytuacji, w sferze doświadczenia praktycznego. Człowiek nie może bowiem myśleć „na niby”, bez sytuacji, która by wyzwała tę jego poznawczą aktywność¹²⁵. Dlatego tak ważne dla aktywności poznawczej nauczyciela jest zdobywane przez niego podczas realnego praktykowania zawodu doświadczenie. Ten wątek rozważań Z. Mysłakowskiego został rozwinięty przez Władysława Zaczyńskiego, który pisze o doświadczeniu krytycznym nauczyciela, tworzącym się trójetapowo, jako:

- doświadczenie pierwotne – obejmujące to wszystko, czym nauczyciel dysponuje w momencie podejmowania czynności zawodowych; aktywność nauczyciela opierać się będzie na tym określonym zasobie dotychczas zgromadzonych doświadczeń;
- czynna refleksja – rdzeń procesu gromadzenia pedagogicznego doświadczenia krytycznego; elementami tej refleksji są między innymi: analiza, porównywanie, wyodrębnianie cech istotnych, uogólnianie, hipoteza, sprawdzanie, obserwacja;
- doświadczenie zrekonstruowane – czyli wynik badawczej, krytycznej postawy nauczyciela wobec własnych działań dydaktyczno-wychowawczych¹²⁶.

Narastanie krytycznego doświadczenia pedagogicznego tworzy spiralę, odzwierciedlającą cykl stałego doskonalenia się. Dlatego, jak pisze W. Zaczyński, doświadczenie krytyczne należy uznać za wyuczalną kwalifikację osobową nauczyciela oraz pożądaną składnik jego kwalifikacji zawodowych¹²⁷.

Jak zauważył Stanisław Krawcewicz:

W przypadku zawodu nauczycielskiego, którego istota wyraża się w przekazywaniu wiedzy naukowej, problem ciągłego kształcenia się ma, ze zrozumiałych względów, znaczenie szczególne, kluczowe. W rozwoju zawodowym kadry pedagogicznej istotne jest zarówno poznawanie różnych zakresów wiedzy naukowej, problemów życia środowiska i społeczeństwa, jak i świadome uczestnictwo w życiu

¹²⁵ Z. Mysłakowski, *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, s. 131.

¹²⁶ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 13.

¹²⁷ Tamże, s. 14.

społecznym, w kulturze – słowem, możliwie pełna orientacja w świecie rozwijającej się cywilizacji technicznej¹²⁸.

Christopher Day podkreśla, że to sama istota nauczania wymaga, aby ci, którzy to nauczanie organizują i nim kierują, angażowali się w ciągły rozwój. Day pisze: „Ciągły, trwający przez całą karierę, rozwój zawodowy jest konieczny, by dotrzymać kroku zmianom oraz dokonywać rewizji i uaktualniać własną wiedzę, umiejętności i wizję tego, czym jest dobre nauczanie. Nauczyciele uczą się w sposób naturalny w ciągu całej swojej kariery. Jednakże uczenie się tylko na podstawie doświadczenia ostatecznie ogranicza rozwój”¹²⁹. Pamiętać trzeba, iż rozwój uczniów – a więc zasadniczy cel dydaktyczno-wychowawczych oddziaływań – uwarunkowany jest w dużej mierze rozwojem tych, którzy te oddziaływania projektują i prowadzą. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej, w przypadku profesji nauczycielskiej „rozwój wpisuje się w zawód, czego konsekwencją jest to, że nic na pewno nie można w sposób nieproblematyczny rozstrzygać. Nikt, znający materię rzeczy, nie powie nam, że należy działać na pewno tak, a nie inaczej. Pracę nauczyciela charakteryzuje niedookreślenie, niestandardowość, dynamiczna zmienność zdarzeń, dlatego nie poddaje się ona łatwej formalizacji”¹³⁰.

We współczesnej pedeutologii ustawiczne uczenie się urasta do rangi zawodowej powinności nauczyciela i jest postrzegane jako zasadniczy element jego odpowiedzialności za rozwój własny i rozwój ucznia. W literaturze przedmiotu pojawiają się nowe hasła określające rolę nauczyciela – *learning teacher* (uczący się nauczyciel), *teacher as a learner* (nauczyciel jako uczeń)¹³¹. Coraz bardziej oczywiste staje się to, że działalność zawodowa nauczyciela zależy od jakości uczenia się, które zachodzi w kontekście tej działalności. Obserwujemy zmianę paradygmatu – przesunięcie punktu ciężkości z nauczania na uczenie się¹³². Wiele pisze się między innymi o samokształceniu nauczyciela, rozumianym jako samodzielne, indywidualne zdobywanie, pogłębianie i aktualizowanie przez jednostkę wiedzy i umiejętności¹³³. Samokształcenie jest postrzegane jako podstawa zawodowego rozwoju nauczyciela, obejmująca procesy samodzielnego kształtowania swego intelektu, zdolności poznawczych, zainteresowań, zamiłowań, poglądów. W literaturze znaleźć można też szersze pojęcie samokształtowania,

¹²⁸ S. Krawcewicz, *Nauczyciel i środowisko. Z badań nad sytuacją i funkcją nauczycieli w środowisku wiejskim*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1968, s. 144–145.

¹²⁹ Ch. Day, *op.cit.*, s. 17.

¹³⁰ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, s. 148.

¹³¹ M. Persson, *op.cit.*, s. 19.

¹³² Tamże, s. 20.

¹³³ M.T. Kiszczak, *Samokształcenie a rozwój zawodowy nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 64.

które prócz samokształcenia obejmuje jeszcze swym zasięgiem znaczeniowym samowychowanie. „Jakkolwiek samowychowanie i samokształcenie, te dwa obszary pracy autokreacyjnej, wzajemnie się przenikają i warunkują, to jednak obydwa różnią się od siebie w sposób istotny. O ile w samokształceniu dominuje kształtowanie sfery poznawczej ukierunkowanej na poznanie prawdy, o tyle poprzez samowychowanie kształtuje się sfery woli i emocji, a więc sferę psychiki ukierunkowaną na osiąganie dobra i przeżywanie piękna”¹³⁴. Oba te procesy dotyczą pracy nauczyciela nad sobą samym w celu zaspokajania określonych potrzeb i uzupełniania braków.

Prawo pedagoga do nauczania, wynikające z uzyskanych przez niego formalnych kwalifikacji zawodowych, wymaga dziś ciągłej legitymizacji – poprzez podejmowanie refleksji nad światem, sobą i swoją zawodową rolą. (...) Zadanie kształtowania siebie winno być postrzegane przez nauczyciela jako niepodlegające żadnym czasowym ograniczeniom, jako dynamiczny proces porozumiewania się ze światem. Nie powinno ograniczać się do sfery spraw zawodowych, lecz być ukierunkowane na wiele sfer rzeczywistości¹³⁵.

Nauczyciela cechować ma, zdaniem Wincentego Okonia, bogata osobowość, albowiem „chcąc dawać innym – musi on sam wiele posiadać, chcąc kształcić innych – musi sam być gruntownie wykształcony, chcąc czynić innych lepszymi – musi sam być dobry. Tej fundamentalnej właściwości nauczyciela nie można jednak rozumieć statycznie, chcąc bowiem być dobrym nauczycielem-wychowawcą, trzeba stale wzbogacać własną wiedzę o świecie, a zarazem udoskonalać własny system wartościowania tego co dobre oraz tego co piękne”¹³⁶.

Jak zauważył Jan Legowicz, nauczyciel nieustannie nauczycielem się staje, obce jest mu stabilne „jest”¹³⁷. Autor ten zwraca uwagę na doniosłość problematyki nauczycielskiego doskonalenia się, pisze o nauczycielu jako o mistrzu samego siebie. Podejmowanie planowej i trwałej pracy nad sobą, nad swą osobowością i swym intelektem to konieczny i wręcz naturalny element nauczycielskiego zawodu, wynikający z charakteru tej profesji.

Dlatego właściwością swoistą nauczycielstwa jest ciągle się doń wprowadzanie. Tak już bywa i być musi, że nauczyciel nigdy ten sam do tej samej klasy nie wcho-

¹³⁴ Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 7–8.

¹³⁵ E. Zalewska, *op.cit.*, s. 133.

¹³⁶ W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela* [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, oprac. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 14.

¹³⁷ J. Legowicz, *O nauczycielu mistrzu samego siebie* [w:] *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, red. A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczynski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 17.

dzi, bo nawet jedna doba sprawia, że młody dziś niepodobny do siebie z wczoraj i że ten sam nauczyciel dziś już pod wieloma względami inny niż był wczoraj. I oto spotkanie na zajęciach w szkole czy poza szkołą tych samych i nie tych samych młodych, czasem po dniu czy tygodniu nawet z twarzy odmiennych. Nieodzowna więc obustronna praca nad sobą i samo-współprowadzanie się po obu stronach, jedno samodzielne u nauczyciela i drugie stopniowo również usamodzielniane inspiracją i wychowawczym podtrzymywaniem u młodzieży¹³⁸.

Zmienność życia, zmienność edukacyjnych sytuacji wymusza niejako na nauczycielu ciągle doskonalenie się, ciągle aktualizowanie swej wiedzy, otwieranie się na nowe myśli i przeżycia. W działaniach nauczyciela nie ma miejsca na rutynę, każdą minutę nauczania należy przemyśleć na nowo¹³⁹. W pracy nad sobą tkwi twórczy wysiłek, obejmujący całego człowieka – sferę jego doznań i uczuć, jego umysł, kulturę i moralność. Ów rozwój ma wynikać z „pragnienia bycia nauczycielem nieustannie lepszym i bardziej doskonałym dziś niż wczoraj, nauczycielem na wyższym poziomie po każdym przeprowadzonym zajęciu, po każdym spotkaniu z młodzieżą, rodzicami i szkolną społecznością”¹⁴⁰. Chęć sprostania pojawiającym się wciąż nowym wyzwaniom chroni nauczyciela przed rutyną, konformizmem i bezkrytycznym samozadowoleniem.

Bywa tak, że na ogół jesteśmy z siebie zadowoleni i zwłaszcza jako nauczyciele mamy jedną wspólną w naszej rodzinie wado-zaletę, że nie chcemy, by uwagami i pomówieniami na nasz temat to zadowolenie w nas podważano lub go nas nawet pozbawiano. I dlatego czasem wbrew sobie wypada niekiedy być z siebie niezadowolonym i od czasu do czasu w spojrzeniu na siebie przynajmniej zapytać, czy wszystko w nas w porządku. Dobrze, jeśli się o to pytać od czasu do czasu, ale dla nauczyciela nieodzowne, by tym pytaniem zaczynać swój człowieczy i nauczycielski dzień, nie podejmować bez niego zajęcia w klasie, nie zasiadać w zapomnieniu o nim przy stole rady pedagogicznej, pytać się o swoje nauczycielstwo i jego jakość tak we współżyciu z ludźmi, jak i z samym sobą samotnie¹⁴¹.

Doskonalenie własne jest jednym z najważniejszych zadań każdego nauczyciela, od realizacji tego zadania zależy jakość jego pracy oraz poziom nauczania i wychowania młodzieży¹⁴². Już Jan Władysław Dawid w swojej słynnej roz-

¹³⁸ Tamże, s. 18.

¹³⁹ B. Elliott, J. Calderhead, *Mentoring for teacher development. Possibilities and caveats* [w:] *Mentoring. Perspectives on school-based teacher education*, red. D. McIntyre, H. Hagger, M. Wilkin, Kogan Page, London 1994, s. 168.

¹⁴⁰ J. Legowicz, *op.cit.*, s. 20.

¹⁴¹ Tamże, s. 20–21.

¹⁴² L. Pawelski, *Doskonalenie – tak, ale jak?* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007, s. 173–174.

prawie zauważył, że „kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym jest nauczyciel, a raczej, za co się ma i czym jeszcze chciałby być”¹⁴³. Każdorazowy przyrost własnej świadomości, nowy pogląd, nowo nabyta wiedza, wzniesienie się na wyższe stanowisko umysłowe budzą w nauczycielu konieczność przeniesienia tych zdobyczy na innych; „czegoś się samemu nauczyć, przeczytać, napisać – jest dlań dopiero początkiem, najważniejsze zadanie widzi on w tym, ażeby to, co sam posiadał, rozpowszechnić, innym nauczyć, przekonać”¹⁴⁴.

Nauczyciel powinien nieustannie wzniecać w sobie intelektualny niepokój i kulturowy niedosyt. Ważne, by nie ograniczał swego samokształcenia do problematyki związanej bezpośrednio z codzienną praktyką szkolną, gdyż grozi to utratą szerszych perspektyw i oderwaniem tejże praktyki od dalszych celów wychowawczych. Zdaniem Wojciecha Kojśa, przygotowanie zawodowe i doskonalenie nauczyciela obejmować ma nie tylko to, co nazywamy przygotowaniem merytorycznym, ale także podstawową wiedzę psychologiczną, socjologiczną, medyczną, znajomość anatomii i fizjologii człowieka, przygotowanie aksjologiczne, teleologiczne, metodologiczne i prakseologiczne¹⁴⁵. Nie chodzi tu o poszufladkowane i niepowiązane ze sobą wiadomości z wymienionych dziedzin, ale dynamiczny system, funkcjonujący jako całość. Domeną współczesnego człowieka jest niestety wiedza fragmentaryczna, niepozwalająca na ogłęd całości i zrozumienie. „Na naszych oczach rodzi się nowa jakość życia człowieka, wymagająca dostosowania kultury (ale i jednocześnie zachowania wartości i tożsamości kultury lokalnej) i zmian mentalności. Sytuacja, w której wszystko wydaje się względne, nie istnieje nic trwałego i prawdziwego, co mogłoby dawać oparcie i siłę, napawa współczesnego człowieka lękiem. Jedną z głównych przyczyn takiej sytuacji jest właśnie brak możliwości rozumienia świata i dostrzegania w nim swojego własnego miejsca, wynikający z cząstkowej wiedzy, która nie tworzy obrazu całości”¹⁴⁶.

Gwałtowne tempo zachodzących zmian, rosnące problemy ludzkiego życia oraz pojawiające się raz po raz nowe zadania i wyzwania stwarzają zapotrzebowanie na wiedzę ogólną, dającą człowiekowi umiejętność zdobywania wiedzy szczegółowej, zawodowej. Wiedza ogólna to warunek myślenia, a myślenie – to warunek przetrwania. Jak pisze Maria Janion:

¹⁴³ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa* [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, oprac. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 34.

¹⁴⁴ Tamże, s. 37.

¹⁴⁵ W. Kojś, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1987, s. 74.

¹⁴⁶ B. Jodłowska, *Problemy współczesnego wychowania a idea integracji* [w:] *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, red. B. Jodłowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice–Kraków 2004, s. 36.

To sprawa nader istotna w naszych czasach, kiedy postęp wiedzy i zarazem ciągły proces dezaktualizacji wiedzy dawnej, już zdobytej, następują tak szybko, jak nigdy w historii. A równocześnie wiedza ogólna decyduje o poziomie intelektualnym społeczeństwa, o jego zdolności myślenia. (...) Chodzi zatem o człowieka, który nauczył się myśleć, dla którego myślenie jest funkcją życia. Być we współczesnym świecie to znaczy myśleć. Myśleć w nowej sytuacji i umieć sobie tę nowość przyswoić intelektualnie. Nie po amatorsku trawic nowinki i ciekawostki z wielkiego świata, lecz ogarnąć te myślowe całości, które nowoczesność ma do zaoferowania. I umieć dokonać w nich wyboru¹⁴⁷.

Jakże doniosła staje się wymowa tych słów, kiedy myślimy o współczesnym nauczycielu i zadaniach, jakie przed nim się stawia. Intelektualne przyswojenie sobie złożoności świata, myślowe ogarnięcie zachodzących zmian, ich uporządkowanie i zrozumienie oraz umiejętne dokonywanie wyboru ze zróżnicowanej oferty nowoczesności – to wyzwania, jakim podołać dziś musi każdy nauczyciel. Osoba kształcąca i wychowująca innych winna być jednostką o szerokich horyzontach intelektualnych, twórczym, innowacyjnym umyśle. Parafrazując powyższe słowa Marii Janion, można powiedzieć, że chodzi dziś o takiego nauczyciela, dla którego myślenie jest funkcją życia.

Sygnalizowane problemy i dylematy obecnego świata, globalnie zachodzące zmiany i różnorakie przeobrażenia oraz przewartościowania z całą ostrością uwidaczniają wyzwania, przed którymi staje nauczyciel. „W nowej rzeczywistości oczekuje się od człowieka coraz częściej nie siły mięśni czy manualnej zręczności, ale przede wszystkim umiejętności zdobywania i wykorzystywania nowej wiedzy, dysponowania teorią, krytyczną refleksją, pomysłem, krytycznym osądem”¹⁴⁸. Jeżeli oczekuje się tego od ludzi w ogóle, to bezwzględnie oczekuje się tego od nauczycieli, stąd doniosłość problematyki kształtowania ich potrzeb poznawczych, rozwijania ich intelektualnej aktywności. Podstawową wartością i najważniejszym zasobem nowego społeczeństwa – określanego społeczeństwem wiedzy – staje się właśnie wiedza. Zdaniem wielu uczonych, wytwarzanie, zdobywanie i wykorzystywanie wiedzy będzie kluczem do kształtowania obrazu świata¹⁴⁹. Sokrates za główną funkcję wiedzy uważał intelektualny i moralno-duchowy rozwój człowieka prowadzący do mądrości¹⁵⁰. Na nową wiedzę trzeba być otwartym, trzeba być gotowym na nieustanny wysiłek poszukiwania wiedzy, stawiania pytań, podawania w wątpliwość prawd, które już się posiada.

¹⁴⁷ M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, s. 109.

¹⁴⁸ B. Jodłowska, *Problemy współczesnego wychowania...*, s. 27.

¹⁴⁹ Por. W. Dudek, *Nauczyciel w dobie społeczeństwa informacyjnego* [w:] *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2004.

¹⁵⁰ Cyt. za: B. Jodłowska, *Problemy współczesnego wychowania...*, s. 39.

„Początkiem mądrości, drogą do prawdziwej wiedzy jest pokora i uznanie własnej niewiedzy. Dopóki nasz umysł **wie**, nie może otworzyć się na inną prawdę”¹⁵¹. Jak zauważył Stefan Wołoszyn, w szczególności nauczyciel powinien być daleki od postaw dogmatycznych, powinien być otwarty na postęp wiedzy, na trud samokształcenia i nieustannego doskonalenia się¹⁵².

Na jakie „prawdy” winien być otwarty umysł współczesnego nauczyciela? Jaka wiedza jest potrzebna nauczycielowi do dobrej realizacji dydaktyczno-wychowawczych zadań? Nauczanie jest profesją. Według Jamesa Flexnera, którego stanowisko stało się podstawą wielu współczesnych definicji profesji, działalność profesjonalna jest w swej istocie aktywnością intelektualną niosącą ze sobą odpowiedzialność¹⁵³. Jest to działalność bardziej praktyczna niż teoretyczna, wysoce wewnętrznie zorganizowana, opierająca się na wiedzy. Ujęcie J. Flexnera pokazuje więc wyraźnie, że aktywność poznawcza, wysiłek nieustannego zdobywania i aktualizowania wiedzy stanowi niejako istotę nauczycielskiej profesji. Warto postawić pytania: Jaką wiedzę musi zdobywać nauczyciel, by sprostać nowym wyzwaniom społeczeństwa informacyjnego? Jaka wiedza winna być udziałem pedagoga XXI wieku i przedmiotem jego zawodowego doskonalenia? Pytania te odnoszą nas do zagadnienia nauczycielskich kompetencji, których wiedza jest elementem składowym i zasadniczym.

¹⁵¹ Tamże, s. 40.

¹⁵² S. Wołoszyn, *O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie* [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, Białystok 1994, s. 27.

¹⁵³ Cyt. za: I. Kawecki, *op.cit.*, s. 14.

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA XXI WIEKU

Kompetencja, nauczyciel kompetentny – to pojęcia, które na stałe weszły do słownika oświatowego, choć różnie są interpretowane. Inne obszary nauczycielskich kompetencji dostrzegają pedagodzy, inne psychologzy, jeszcze inne filozofowie czy socjolodzy. Również samo pojęcie kompetencji jest wielorako rozumiane. Zdaniem Kazimierza Denka, kompetencje to umiejętności złożone wyższego rzędu¹⁵⁴. „W ujęciu słownikowym termin «kompetencja» pochodzi od łacińskiego słowa *competentia*, co oznacza odpowiedzialność, zgodność oraz uprawnienie do określonego typu działania. (...) Przyjmuje się, że kompetencja jest rezultatem procesu uczenia się”¹⁵⁵. Według Marii Czerepaniak-Walczak, kategorię tę można rozumieć dwojako: po pierwsze – jako zakres uprawnień osób, grup, instytucji; po drugie – jako dyspozycję podmiotu osiąganą przez wyuczenie określonych sprawności¹⁵⁶. Pojęcie kompetencji bywa niekiedy używane zamiennie z pojęciem kwalifikacji, przy czym kwalifikacje są najczęściej utożsamiane z poziomem wykształcenia, z formalnym przygotowaniem do wykonywania danego zawodu, ze wskazaniem stopnia gotowości do pełnienia określonych funkcji¹⁵⁷. Zdaniem Grażyny Rury:

¹⁵⁴ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń–Leszno 2005, s. 219.

¹⁵⁵ J. Gnitecki, *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 119.

¹⁵⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja* [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, red. M. Wójcicka, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2001, s. 68–69.

¹⁵⁷ E. Kameduła, *Kształtowanie kompetencji nauczycieli w polskim systemie edukacyjnym* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007, s. 118.

Być osobą kompetentną to tyle, co posiadać uprawnienia do realizowania określonego działania, co oznacza, że osoba taka ma odpowiedni zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności, by móc wypełniać powierzone zadania. Osoba kompetentna jest więc osobą posiadającą pełne kwalifikacje w zakresie szerokiego spektrum cech, postaw, potencjału, możliwości czy zdolności¹⁵⁸.

Niektórzy autorzy podkreślają, że kompetencji nie można utożsamiać tylko z wiadomościami i umiejętnościami, ale należy je jeszcze wiązać z doświadczeniami danej osoby, jej przekonaniami, postawami i wartościami¹⁵⁹.

Jak zauważa Władysław Puślecki, kompetencje należą do kategorii podmiotowej, ponieważ zawsze są czyjeś. Można je podzielić na formalne i treściowe. Te pierwsze potwierdzają stosowne dokumenty ukończenia odpowiedniej formy kształcenia zawodowego. Kompetencje treściowe określają natomiast to, co stanowi istotę merytoryczno-metodyczną kompetencji jednostki, i to właśnie one determinują rozwój zawodowy człowieka¹⁶⁰. Najczęściej pisze się o trzech elementach składowych kompetencji człowieka: wiedzy, umiejętnościach i cechach osobowościowych. Zdaniem Marii Dudzikowej, kompetencja jest kategorią podmiotową i dynamiczną. Nie istnieją kompetencje raz na zawsze wykształcone i utrwalone, lecz są one funkcją czasu oraz aktywności zawodowej podmiotu. Ponieważ czas i aktywność zawodowa podmiotu podlegają zmianom, również kompetencje człowieka nie mają charakteru trwałego¹⁶¹. Dotyczy to zwłaszcza kompetencji nauczyciela, które, zdaniem Henryki Kwiatkowskiej, mają to do siebie, że nie można określić ich postaci końcowej. „Ponieważ kwalifikacje nauczycielskie, w sensie rzeczywistym, nie mają postaci finalnej, dlatego zmiana rozwojowa tych kwalifikacji jest niezbywalną właściwością pracy nauczyciela”¹⁶². Według Józefa Kuźmy: „Kompetencje nauczyciela rozumiemy jako kwalifikacje, czyli wiadomości i umiejętności niezbędne do efektywnego wykonywania tego zawodu. Są to: zdolność i gotowość do wykonywania określonych zadań dydaktyczno-wychowawczych, umiejętność realizacji zadań sprawnie i skutecznie, radzenia sobie z problemami, właściwego zachowania się, postawy racjonalności i odpowiedzialności w realizacji swoich powinności i praw”¹⁶³.

¹⁵⁸ G. Rura, *op.cit.*, s. 186.

¹⁵⁹ E. Perzycka, *Kompetencje edukacyjne nauczycieli polonistów* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos”, Częstochowa 2002, s. 211.

¹⁶⁰ W. Puślecki, *Nauczyciel pełnomocny* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 175.

¹⁶¹ Cyt. za: B. Pitula, *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 30.

¹⁶² H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, s. 151.

¹⁶³ J. Kuźma, *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 24.

Ideał nauczyciela jako organizatora, opiekuna i kierownika procesu wychowania i nauczania tworzone przez całe wieki. Wiązało się to zawsze z określonymi funkcjami, jakie poszczególne epoki przypisywały nauczycielowi i szkole. Tak pisze o tym Tadeusz Frąckowiak:

Najpierw uczenie sztuki życia i sztuki powodzenia życiowego człowieka definiowało naczelną powinność nauczycielską. O sztuce życia rozmawiał Sokrates, kiedy uczył o dzielności, o pięknie, miłości, rozkoszy, odwadze, kiedy pracowicie odrzucał jednostkowe odpowiedzi pytanych, bo nie szło mu o poszczególne przykłady, tylko o treść ogólnego pojęcia. (...) Dziedzictwem średniowiecza, przynoszącego pytanie o „realizm” i granice myślenia mistycznego, jest nastawienie szkoły na przekazywanie wiedzy szkolnej. Z kolei odrodzenie, przez oświecenie po współczesność coraz bardziej zafascynowane są prawdami zmysłów, nauką i techniką. (...) Herbartyzm, pądocentryzm i szkołocentryzm (sposoby na przygotowanie człowieka do życia) wytyczają zakres praw jak i nauczycielskich obowiązków. Decydują o specjalizacji zawodu nauczycielskiego. (...) Wiek dwudziesty nie był prostą kontynuacją zachodzących zmian w profesji nauczycielskiej w poprzednich stuleciach. Pojawiały się nowe czynniki przeobrażeń w widzeniu sprawstwa i autonomicznej powinności nauczycielskiej. Przede wszystkim mowa tu o wzroście znaczenia państwa jako ważnej instytucji unifikującej zadania i funkcje nauczyciela. Nauczyciel to ten, który ma funkcjonować, a może lepiej powiedzieć, działać (...) ¹⁶⁴.

Dziś krajowe i międzynarodowe prawo oświatowe szczegółowo wyznacza cele kształcenia i związane z nimi powinności nauczyciela ¹⁶⁵. Formułowane zadania szkoły i ściśle określone funkcje nauczyciela rzutują na treść kwalifikacji, jakie ten winien posiadać. Zdaniem Grażyny Rury, od nauczyciela funkcjonującego w stale zmieniającej się rzeczywistości szkolnej oczekuje się, by był on przede wszystkim:

- dobrym organizatorem i skutecznym dydaktykiem (stosującym przemysłane, zróżnicowane, aktywizujące metody kształcenia);
- mądrym i otwartym wychowawcą (wzorem dojrzałej osobowości, który stwarza uczniom warunki do pełnego rozwoju);

¹⁶⁴ T. Frąckowiak, *Nauczyciel, wolność i demokracja (parerga i paralipomena)* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, s. 21–22. Por. także K. Jakubiak, *Geneza i główne orientacje metodologiczne w polskiej pedagogii w początkach XX wieku* [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

¹⁶⁵ Por. M. Szabelska-Holeksa, *Dylematy współczesnego ustawodawstwa oświatowego jako czynniki determinujące efektywność współczesnej edukacji zawodowej nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.

- refleksyjnym praktykiem (poddającym ciągłej refleksji swoje doświadczenia i działania, korzystającym z informacji zwrotnych, które pozwalają mu zmieniać nawyki i burzyć rutynę);
- niepokornym innowatorem (wprowadzającym w praktykę szkolną nowe rozwiązania, podnoszące efektywność nauczania)¹⁶⁶.

Pedeutologia propaguje przede wszystkim obraz nauczyciela mądrego, a mądry nauczyciel „to człowiek inteligentny, mający stosunkowo dużą wiedzę oraz doświadczenie życiowe i zawodowe, czyli kompetentny. Wiedzę, zarówno ogólną, jak i specjalistyczną, nabytą przez naukę i doświadczenie, umie wykorzystać w pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole i poza nią. Mądry nauczyciel powinien odznaczać się więcej niż przeciętnym poziomem inteligencji, erudycją, zdolnością logicznego, rozsądnego myślenia, które pozwoli mu trafnie określić tzw. strefę bliższego rozwoju każdego ucznia w grupie bądź klasie”¹⁶⁷. Mądrość czyni człowieka wolnym, sprzyja odczuwaniu i uznawaniu podmiotowości jako istotnej życiowej potrzeby, powstrzymuje przed czynieniem zła, które w sposób naturalny w każdym z nas drzemie. Mądry nauczyciel to osoba ze spójną zdolnością do myślenia i działania zarazem oraz z ukształtowanymi odpowiednimi właściwościami osobowości¹⁶⁸. Jan Konior, pisząc o nauczycielu przyszłości, wymienia trzy cechy konstytutywne takiego pedagoga: „zdolność do zastępowania postawy dominacji postawą empatii, dialogu i negocjacji, umiejętność przechodzenia wraz ze swoimi wychowankami od prymatu pewności naukowej do poszukiwania oraz tworzenia wiedzy i wreszcie gotowość do nabywania i podnoszenia kompetencji zamiast tradycyjnego przygotowania, a w ich ramach do stawiania na tolerancję i kreatywność w miejsce represywnych wymagań”¹⁶⁹. Oczekuje się dziś od nauczycieli starannego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, kompetencji do realizowania dwóch dopełniających się przedmiotów nauczania oraz kompetencji z zakresu pracy z młodzieżą trudną, przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym, współpracy z rodzicami, samorządem szkolnym i lokalnym¹⁷⁰. Kazimierz Denek pisze o tak zwanych kompetencjach kluczowych nauczyciela i zalicza do nich: czytanie, pisanie, liczenie, nauki ścisłe, języki obce, technologie informacyjno-komunikacyjne, umiejętności społeczne i uczenia się, przedsiębiorczość oraz kulturę ogólną¹⁷¹.

¹⁶⁶ G. Rura, *op.cit.*, s. 199.

¹⁶⁷ J. Kuźma, *op.cit.*, s. 28, 29.

¹⁶⁸ M.J. Śmiałek, M.M. Ptak, *Wzrastanie nauczyciela w zawodzie w pedagogicznej mądrości* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007, s. 126–127.

¹⁶⁹ J. Konior, *Wprowadzenie* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 11.

¹⁷⁰ K. Denek, *op.cit.*, s. 213.

¹⁷¹ Tamże, s. 221. Por. także K. Denek, *Funkcje nauczyciela w społeczeństwie wiedzy*

Jak zauważył Stanisław Krawcewicz:

Zdaniem teoretyków do zawodu nauczycielskiego powinno się wybierać najbardziej wartościowe jednostki, spełniające wymogi osobowościowe, o wysokich kwalifikacjach zawodowych. Nauczyciel powinien górować swoją osobowością w otoczeniu, być twórczym, odznaczać się odwagą poznawczą, niezależnością w myśleniu, krytycyzmem i samokrytycyzmem, otwartością poznawczą. (...) Powinien stwarzać sytuacje poznawcze o charakterze problemowym, wskazywać źródła wiedzy, poszukiwać razem z uczniami, radzić się w sytuacjach alternatywnych, a przede wszystkim szanować samodzielność ucznia, w której uzewnętrznia on własną tożsamość. Powinien również pomagać uczniom w ich samorealizacji poprzez wspólne budowanie określonego systemu wartości, które tworzyłyby centrum kierujące orientacją uczniów w świecie¹⁷².

Krawcewicz wskazuje na trzy obszary wiedzy, w których nauczyciel ma się ciągle doskonalić:

- wiedza w zakresie dyscyplin będących przedmiotem nauczania (na przykład fizyka, historia, język polski) oraz nauk pokrewnych, warunkująca właściwy dobór treści kształcenia; zawierać się w tym musi gruntowna znajomość struktury danej dyscypliny naukowej, obecnych osiągnięć i problemów badawczych;
- przygotowanie pedagogiczne, to jest wiedza i umiejętności pozwalające skutecznie organizować proces kształcenia, realizować zadania wychowawcze i opiekuńcze;
- wiedza o społecznych uwarunkowaniach procesów wychowawczych, wiedza na temat współczesnych zagadnień społeczno-politycznych, ekonomicznych i kulturalnych¹⁷³.

Podobne kategorie nauczycielskiej wiedzy wymienia Maria Czerepaniak-Walczak. Zdaniem tej autorki, profesjonalna wiedza nauczyciela-wychowawcy jest zintegrowaną strukturą następujących elementów:

- ogólnej wiedzy o świecie, przeszłych i bieżących wydarzeniach i sprawach dziejących się w bliskim i dalekim otoczeniu;
- wiedzy specjalistycznej w zakresie nauczanego przedmiotu wraz z metodologią właściwą danej dziedzinie nauki;
- wiedzy o człowieku i warunkach jego rozwoju (szeroki zakres wiedzy psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej wraz z jej metodologią);

[w:] *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole*, red. T. Koszczyc, M. Lewandowski, W. Starościak, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2004.

¹⁷² Cyt. za: M. Kabat-Szymań, *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2001, s. 91.

¹⁷³ S. Krawcewicz, *op.cit.*, s. 149–151.

- szczegółowej wiedzy o warunkach organizowania sytuacji i procesów edukacyjnych¹⁷⁴.

Według Stanisława Korczyńskiego, nauczyciel „powinien być podmiotowością świadomie posługującą się swoim zasobem intelektualnym i uczuciowym w celu zindywidualizowanego rozwiązywania problemów pedagogicznych, przyczyniać się do powstawania związku emocjonalnego między nim a uczniem dla kształtowania procesów rozwojowych ucznia. Powinien być jednostką autentyczną i otwartą. Jego myśli i uczucia prezentowane na zewnątrz powinny być zgodne z rzeczywistością przeżywanymi”¹⁷⁵.

Poszczególni autorzy próbują w swoich pracach nakreślić pożądany model kompetencji współczesnego nauczyciela, wskazując przy tym na różne obszary wiedzy, jaką ten powinien opanować, by należycie wykonywać powierzone mu zadania. W dalszej części rozdziału zanalizowane są te z nauczycielskich kompetencji, którym literatura przedmiotu poświęca dużo miejsca, a zwłaszcza:

- kompetencje w zakresie wiedzy ogólnej;
- kompetencje poznawcze;
- kompetencje badawcze, twórcze, innowacyjne;
- kompetencje pedagogiczne;
- kompetencje metodyczne;
- kompetencje filozoficzne, w tym zwłaszcza kompetencje etyczne;
- kompetencje komunikacyjne;
- kompetencje psychologiczne;
- kompetencje estetyczne;
- kompetencje organizatorskie;
- kompetencje z zakresu doradztwa zawodowego;
- kompetencje społeczno-obywatelskie;
- kompetencje „europejskie”;
- kompetencje medialne, informatyczne, techniczne.

Wybór kolejnych rodzajów kompetencji nauczyciela podyktowany został tematem niniejszej pracy, a ich analizę przeprowadzono ze szczególnym uwzględnieniem obszarów nauczycielskiej wiedzy.

1. Kompetencje w zakresie wiedzy ogólnej

Z wcześniejszych rozważań wynika, że potrzebna jest nauczycielom szeroka wiedza ogólna, wiedza teoretyczna, która jest warunkiem podejmowania namy-

¹⁷⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela...*, s. 34.

¹⁷⁵ S. Korczyński, *op.cit.*, s. 41.

słu nad sobą i swoją pracą z uczniem-wychowankiem. Solidna wiedza pozwoli nauczycielowi orientować się w znaczeniu zachodzących współcześnie przeobrażeń. Zdaniem Allena T. Pearsona:

Wiedza ogólna to wiedza, jaką człowiek ma na temat świata w ogóle. Jest to wiedza, jaką ma się w wyniku życia w świecie; w jej skład wchodzi informacje i umiejętności, które nabyło się, by żyć w społeczeństwie w charakterze osoby w miarę kompetentnej i poinformowanej. Zaliczymy tu takie elementy, jak: wiedza o bieżących sprawach dziejących się w społeczeństwie, znajomość systemu ekonomicznego i umiejętność funkcjonowania w nim, orientacja w opowieściach, mitach, literaturze i artystycznych tradycjach społeczeństwa. Jest to zespół wiadomości posiadanych przez jednostkę, nie ograniczony do żadnej jej szczególnej roli czy funkcji. Jest to raczej taka wiedza człowieka, co do której spodziewamy się, że w znacznym stopniu będzie podzielana przez innych, z którymi żyje się w społeczeństwie. Wszyscy posiadamy pewną ogólną wiedzę – dzielimy ją z tymi, którzy żyją wokół nas, i to pozwala nam wchodzić wzajemnie w interakcje. Bez żadnej wiedzy ogólnej nie byłibyśmy w stanie porozumiewać się ze współtowarzyszami. Aby się porozumiewać, jest potrzebna pewna wiedza podzielana z innymi – musimy wiedzieć, na jaki temat się porozumiemy.¹⁷⁶

Wiedza ogólna odgrywa więc – jak zauważył cytowany tu autor – ważną rolę w praktyce pedagogicznej, gdyż przecież sytuacja nauczania jest sytuacją interpersonalną, wymagającą wzajemnego porozumienia między nauczycielem a uczniami. „Aby nastąpiło porozumienie się między ludźmi, musi istnieć pewna wspólna wiedza podzielana przez wszystkich. Tak więc nauczyciele muszą dzielić wspólną wiedzę z uczniami. Ponieważ nauczyciel inicjuje zamierzoną sytuację, zdaje się, że to on powinien być odpowiedzialny za posiadanie wiedzy ogólnej umożliwiającej porozumienie z uczniami. Zgodnie z tym poglądem nauczyciele powinni sami sobie uświadomić, jakiej wiedzy ogólnej potrzeba, aby zapewnić możliwość porozumiewania się w interpersonalnej sytuacji nauczania. Co ma w skład tej ogólnej wiedzy wchodzić, oczywiście będzie zależało od zmiennych okoliczności. Nauczyciele pracujący z bardzo młodymi uczniami będą potrzebowali mniej wiedzy niż nauczyciele pracujący z dorosłymi – młodsze dzieci zwykle mają mniejszy zasób wiedzy ogólnej niż dorośli”¹⁷⁷.

Według Wincentego Okonia, od nauczyciela wymaga się, „aby posiadał możliwie rozległą i trwałą wiedzę o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, a zarazem wyrobił sobie własny do tej wiedzy stosunek. Co więcej, jest pożądane, aby wiedza ta była przepełniona mądrością i troską o prawdę wśród ludzi, aby się wiązała z przekonaniami nauczyciela, stając się podstawą jego poglądu na

¹⁷⁶ A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 118.

¹⁷⁷ Tamże, s. 119.

świat i jego postępowania”¹⁷⁸. Wiedza ogólna umożliwia sprawne zdobywanie i aktualizowanie wiedzy szczegółowej, nie tylko z zakresu nauczanego przedmiotu, ale także z zakresu najróżniejszych obszarów i płaszczyzn dydaktyczno-wychowawczych sytuacji. Zdaniem Jana Legowicza, „nauczyciel, nawet wysoko kwalifikowany w zakresie któregoś z przedmiotów nauczania, nigdy nie jest tylko i wyłącznie specjalistą od tego jedyne go przedmiotu, nie jest także wąskim w swych znajomościach ekspertem, choć może wykonywać nader złożone oraz subtelne ekspertyzy pedagogiczne i dydaktyczne. (...) Oto, dlaczego specjalność nauczycielska jest zarazem współspecjalnością wymagającą wieloprzecinkowo-jakościowego przysposobienia do nauczycielstwa (...)”¹⁷⁹. Nauczycielowi potrzebna jest wiedza ogólna – obiektywna, naukowa wiedza teoretyczna, będąca podstawą myślenia i szansą na osiągnięcie mądrości. Chodzi więc nie tylko o specjalistyczną wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu, ale także o ogólną wiedzę z nauk społecznych, przyrodniczych, humanistycznych – z tych wszystkich obszarów, których podstawowa znajomość jest niezbędna do prawidłowego kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym. Poza tym nauczyciele poszczególnych przedmiotów winni widzieć swoją dziedzinę nauczania w kontekście dyscyplin pokrewnych. „Uważa się, że integracja różnych rodzajów wiedzy sprzyja lepszemu rozumieniu świata i samego siebie”¹⁸⁰. Szerzona jest dziś w naszych szkołach idea integrowania treści z różnych przedmiotów nauczania, czego wyrazem jest między innymi prowadzone w pierwszych klasach szkoły podstawowej kształcenie zintegrowane. Idea integracji w wielu wymiarach i na wielu płaszczyznach edukacyjno-kulturowych wymaga od nauczyciela – oprócz wiedzy przedmiotowej – „wiedzy interdyscyplinarnej z zakresu kierunku oraz filozofii rozwoju świata i społeczeństwa; idea integracji wymaga mądrości, otwartego, badawczego i krytycznego umysłu, skorego do współpracy i współdziałania; idea integracji wymaga wiedzy, umiejętności pozyskiwania i integracji środowiska pozaszkolnego ze szkołą, w tym także szeroko pojętego środowiska kulturowego i medialnego; idea integracji wymaga odpowiednich kompetencji w zakresie komunikowania społecznego i dialogu”¹⁸¹.

Stanisław Palka podkreśla: „Opanowywanie przez nauczycieli wiedzy ogólnej powinno iść w parze z opanowywaniem umiejętności docierania do źródeł informacji, krytycznej analizy informacji oraz przetwarzania teoretycznej wiedzy na konstrukty użyteczne w praktyce dydaktyczno-wychowawczej (...)”¹⁸². Według Palki, nauczyciel powinien umieć się samokształcić i w wyniku tego

¹⁷⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 407.

¹⁷⁹ J. Legowicz, *op.cit.*, s. 17.

¹⁸⁰ B. Jodłowska, *Problemy współczesnego wychowania...*, s. 36.

¹⁸¹ Tamże, s. 47.

¹⁸² S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 146.

samokształcenia weryfikować swą „subiektywną” wiedzę (tworzoną na podstawie doświadczeń praktycznych) z „obiektywną” wiedzą teoretyczną (uzyskiwaną podczas studiów, zdobywaną za pośrednictwem literatury i innych nośników informacji naukowej). „Oba rodzaje wiedzy mogą się dopełniać albo być w opozycji, rzecz w tym, by **obiektywna** wiedza teoretyczna torowała sobie drogę do świadomości nauczycieli oraz by ta wiedza wypierała nauczycielskie **subiektywne**, uproszczone, nierzadko fałszywe modele opisu i wyjaśniania rzeczywistości”¹⁸³. W skład nauczycielskiej wiedzy ogólnej winny wchodzić – zdaniem S. Palki – zorganizowane systemy informacji z następujących dziedzin:

- filozofii (przede wszystkim aksjologii, antropologii filozoficznej, etyki);
- psychologii (psychologii ogólnej, rozwojowej, wychowawczej, psychologii uczenia się, psychologii społecznej);
- biomedycznych podstaw wychowania i ekologii;
- socjologii (przede wszystkim socjologii wychowania i socjologii małych grup);
- wiedzy o kulturze;
- pedagogiki.

„Ten rozległy zakres wiedzy ogólnej może stanowić dobrą ogólną podstawę do realizowania specyficznie nauczycielskich działań praktycznych i może być tworzywem użytecznym do kształtowania pożądanej formacji intelektualnej kadry nauczającej”¹⁸⁴. Zasygnalizowane powyżej zagadnienia pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej i filozoficznej wiedzy nauczyciela, jak również wiedzy o kulturze zostaną rozwinięte podczas analizy kolejnych kompetencji.

Postuluje się dziś model nauczyciela-humanisty niezależnie od profilu wykształcenia i nauczanego przedmiotu¹⁸⁵. Profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego nie może być – jak zauważa Stefan Wołoszyn – odhumanizowana, zawsze musi jej towarzyszyć „jako składnik nieodzowny współczynnik humanistyczny: nieustanne budowanie kultury duchowej i moralnej nauczyciela, bo zawód nauczycielski jest zawsze terenem promieniowania nauczycielskiej kultury”¹⁸⁶. Nauczyciel-humanista wnika w wielorakie problemy współczesnego świata, rozmyśla o życiu, przyrodzie i kulturze, jest otwarty na drugiego człowieka i jego złożony świat. Według opinii Zygmunta Łomnego, ustawiczne upowszechnianie i potwierdzanie ideałów humanizmu – ideałów prawdy, wolności, sprawiedliwości, tolerancji, demokracji, szacunku dla godności człowieka – jest zadaniem europejskiego nauczyciela. Łomny pisze:

¹⁸³ Tamże, s. 146–147.

¹⁸⁴ Tamże, s. 147.

¹⁸⁵ Por. *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.

¹⁸⁶ S. Wołoszyn, *op.cit.*, s. 27.

Współczesne instrumenty technologiczne i osiągnięte poziomy poznania muszą być podporządkowane kryteriom służby dla człowieka i umacniania ziemskiej obecności jego gatunku. Jeżeli obrony humanistycznych wartości pragniemy dziś wymagać od wszystkich zawodów, to uznania tej zasady należy szczególnie domagać się od zawodu nauczycielskiego. (...) Za anachronizm należy uznać pogląd, że liczne specjalności nauczycielskie, związane z edukacją zawodową mogą być wyłączone z realizacji programów humanistycznych, a ich jedynymi orędownikami powinni być tylko filologowie, historycy, nauczyciele sztuki. Humanizm w sensie ideałów, wartości, postaw, światopoglądu należy do wszystkich nauczycieli i całej edukacji¹⁸⁷.

Zdaniem Z. Łomnego, spośród wszystkich zawodów to właśnie nauczyciel jest najbardziej powołany do upowszechniania i obrony humanistycznych ideałów i wartości. W realizacji tego powołania pomagać mu mogą opisane kompetencje w zakresie wszechstronnej wiedzy ogólnej.

2. Kompetencje poznawcze

Z pozyskiwaniem i wykorzystywaniem wszechstronnej wiedzy ogólnej wiąże się ten rodzaj kompetencji nauczyciela, który określany bywa mianem kompetencji poznawczych. Ma on szczególne znaczenie dla będącego przedmiotem niniejszej pracy zagadnienia poznawczych potrzeb nauczycieli. Zawód nauczyciela jest zawodem dużych możliwości i dużej niezależności dla osób poznawczo dociekliwych, innowacyjnych i poszukujących. Tak ważna jest w tym zawodzie ciekawość świata, umiejętność dziecięcego niemal dziwienia się światem, ludźmi, sobą samym. To bowiem zdziwienie – według Arystotelesa – jest początkiem każdego ludzkiego filozofowania, interesowania się, pytania¹⁸⁸.

Poznanie to „działalność człowieka mająca na celu zdobycie wiedzy o otaczającej go rzeczywistości i o nim samym; proces poznania jako akt poznawczy opiera się na wrażeniach, spostrzeżeniach i wyobrażeniach, którym to czynnikom zawdzięcza bezpośrednią więź z rzeczywistością, na myśleniu, które polega na uogólnianiu danych o obiektach rzeczywistości i związkach między nimi oraz na sprawdzaniu i stosowaniu wyników myślenia (...)”¹⁸⁹. Tak rozumiane poznanie jest podstawowym atrybutem podmiotowości. Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego, poznawanie jest ludzką potrzebą i to potrzebą konieczną. Może ono „dotyczyć tego, jakie są składniki naszego otoczenia, nas samych, a także

¹⁸⁷ Z. Łomny, *op.cit.*, s. 22.

¹⁸⁸ Cyt. za: M. Szczepka-Pustkowska, S. Zielka, *Filozofowanie – zadanie na całe życie* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 158.

¹⁸⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 308.

naszego własnego działania. (...) Może też dotyczyć czegoś znacznie więcej, bo zrozumienia i wyjaśnienia zarówno stanów i zdarzeń prostych, jak i problemów wykraczających poza możliwości spostrzegania zmysłowego”¹⁹⁰. Cytowany psycholog dodaje, że poznawanie przebiega nieraz według określonych rygorów i może przybrać postać poznania naukowego. Poznanie naukowe jest poznaniem aktywnym (w przeciwieństwie do biernego poznawania naturalnego, którego wynikiem jest reprezentacja, odzwierciedlenie rzeczywistości). Jest ono możliwe tylko za pomocą języka, który jest wytworzony w kulturze, oraz za pomocą techniki myślenia, której trzeba się nauczyć i którą można wytwarzać samemu. Rezultatami poznania naukowego są rozumienie, interpretacja. „Poznawanie prowadzące do rozumienia nie jest procesem naturalnym. Trzeba się go uczyć. Jego poziom zależy od poziomu wykształcenia, jest on też funkcją nieustannego treningu intelektualnego. Jest to poznawanie aktywne, prowadzone za pomocą określonych metod, które mogą być lepsze lub gorsze”¹⁹¹. Według K. Obuchowskiego, prowadzące do rozumienia poznawanie czynne jest konieczne w zmiennym świecie, w którym wiedza szybko się rozwija i w którym zachodzi konieczność wychodzenia poza dane doświadczenia. Autor ten wyróżnia dwie odrębne potrzeby poznawcze: potrzebę poznawania biernego, której spełnienie jest niezbędne do przeżycia jednostki, oraz potrzebę poznawania czynnego, której zaspokojenie jest konieczne do rozwoju jednostki, rozwoju jej osobowości (jest to więc potrzeba rozwojowa). Konsekwencją takiego rozróżnienia są dwa odrębne procesy orientacyjne. „Jeden z nich polega na wyuczaniu się, nabywaniu konkretnego doświadczenia, a drugi polega na czynnym poszukiwaniu rozwiązania problemu, na wytwarzaniu wiedzy o czymś. W sposób czynny uzyskiwana jest wiedza o tym, co wykracza poza to, co już o tym czymś nam wiadomo, poza to, co możemy dostrzec. Jest ona formą zrozumienia, to znaczy aktywnego, osobistego ujęcia czegoś na różnych poziomach ogólności, wyróżnienia w tym czymś tego, co istotne i co nieistotne, znajdowania dla tego czegoś całkiem nowych zastosowań”¹⁹².

Już czterdzieści lat temu, badacz zawodu nauczycielskiego, Stanisław Krawcewicz, pisał: „Szybki przyrost wiedzy naukowej, komplikowanie się jej struktury, wyodrębnianie się nowych gałęzi nauki, coraz szersze zastosowanie nauki w życiu praktycznym ludzi, przemiany w charakterze pracy i związane z tym wzrost wymagań w zakresie kwalifikacji (...) – wszystko to zwiększa wymagania społeczeństwa w dziedzinie kształcenia i wychowania dorastających pokoleń, a tym samym zadania szkoły i nauczycieli”¹⁹³. Bardzo aktualne są te słowa dziś, kiedy społeczeństwo wiedzy wymaga od nauczyciela nowych jakościowo kompetencji.

¹⁹⁰ K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb...*, s. 169.

¹⁹¹ Tamże, s. 176.

¹⁹² Tamże, s. 178–179.

¹⁹³ S. Krawcewicz, *op.cit.*, s. 144.

Jak pisze Jolanta Szempruch:

Żadna bowiem współczesna szkoła nie jest w stanie dać nauczycielowi wykształcenia, z którego można korzystać przez kolejne fazy rozwoju zawodowego oraz samorealizacji bez potrzeby dalszego doskonalenia. W tradycji i etyce zawodu nauczyciela mieści się jego podstawowa powinność, prawo i przywilej kontynuowania procesu profesjonalizacji. Dlatego też czynny nauczyciel powinien uzupełniać swoją wiedzę w sposób twórczy (...). Nie tylko sam powinien umieć korzystać z dóbr kultury i nauki, jakie pozostawia mu do dyspozycji współczesna cywilizacja, ale także ma uczyć tego swoich wychowanków¹⁹⁴.

Michael Fullan stwierdził, że każdy nauczyciel powinien być „aktywnym uczącym się, który ustawicznie poszukuje, ocenia, stosuje i przekazuje wiedzę jako refleksyjny praktyk, w trakcie całej kariery”¹⁹⁵.

Ze względu na tempo i zakres przemian we współczesnym świecie, w tym także w teorii i praktyce pedagogicznej, nauczyciel będzie nieustannie stawał wobec konieczności działania poza znanymi prawami i znanymi z doświadczenia normami, poza wypróbowanymi we wcześniejszych warunkach sposobami postępowania. Czy temu zadaniu sprosta czy nie, zależy od stanu jego poznawczych kompetencji. Kompetencje te są mu potrzebne ze względu na intelektualny charakter jego pracy. Według Henryki Kwiatkowskiej, aby sprostać realizacji zadań zawodowych, nauczyciel musi wykorzystywać dużą ilość informacji wewnętrznie niespójnych, do czego niezbędne są abstrakcyjne struktury poznawcze. Struktury te powinny cechować otwartość, zapewniająca tolerowanie sprzecznych informacji¹⁹⁶. Do rozwiązywania złożonych problemów praktyki szkolnej nie wystarcza wiedza wcześniej zdobyta. Nauczyciel powinien mieć zdolność do uzupełniania i aktualizowania swej wiedzy, do tworzenia nowych informacji z zasobów już posiadanych. Interesujące nas tu kompetencje poznawcze są utożsamiane z potencjałem intelektualnym człowieka, zapewniającym mu zdobywanie wiedzy i efektywne posługiwanie się nią w celu głębokiego i krytycznego rozumienia siebie, ludzi oraz tego, co dzieje się w świecie. To możliwości osoby związane z postrzeganiem i rozumieniem przez nią faktów, zdarzeń i zjawisk w jej otoczeniu i w niej samej. Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak, kompetencje te to taka kondycja intelektualna i moralna osoby, która wyraża się w otwartości na informacje o sobie i o świecie oraz w umiejętności i gotowości

¹⁹⁴ J. Szempruch, *op.cit.*, s. 172.

¹⁹⁵ Cyt. za: E. Potulicka, *Uczący się nauczyciel, szkoła, społeczeństwo* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 271.

¹⁹⁶ Cyt. za: E. Szadzińska, *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli jako wyznacznik rozwoju zawodowego* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 253.

do zaktualizowanego posługiwania się nimi. „Tak pojmowane kompetencje poznawcze są zatem zintegrowaną strukturą myślenia i działania umożliwiającą reagowanie na poszczególne fakty i zdarzenia. (...) Są one związane z rozwojem intelektualnym i moralnym osoby, jej poziomem i rodzajem wykształcenia oraz sposobem uczestniczenia w procesach społecznych i kulturowych”¹⁹⁷. Kompetencje poznawcze są dynamiczną podmiotową dyspozycją, polegającą na krytycznej otwartości na informacje o świecie i jego poszczególnych elementach. Konstytutywną właściwością tej dyspozycji jest tendencja do weryfikowania i aktualizowania posiadanej wiedzy. „Kompetencje poznawcze refleksyjnego praktyka są zatem przejawem jego samoświadomości, która umożliwia mu wykraczanie poza bezpośrednią sytuację”¹⁹⁸. Chodzi o refleksyjne ogarnięcie świata jako kontekstu własnej działalności zawodowej.

Rozległa i ciągle wzbogacana wiedza ogólna, wzmocniona jej niemal powszechną dostępnością, stawia współczesnego nauczyciela wobec konieczności dokonywania wyborów źródeł informacji i krytycznej interpretacji nowo poznanych faktów. Wskaźnikami kompetencji poznawczych pedagoga są: znajomość źródeł wiedzy oraz dróg dostępności do nich, samodzielne docieranie i umotywowany dobór poszczególnych informacji w połączeniu z decydowaniem o sposobach i zakresie ich wykorzystywania, dociekliwa postawa badawcza. „W tym mieści się także samorozumienie zezwalające na odważne odkrywanie, krytyczne ocenianie oraz praktyczne stosowanie w codziennej działalności wiedzy psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej. Ten element kompetencji poznawczych nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji upowszechniania, nierzadko odmiennych wobec siebie, koncepcji człowieka i warunków jego rozwoju”¹⁹⁹. Rozumna interpretacja wiedzy o świecie i zjawiskach w nim występujących chroni nauczyciela przed pokusą bezkrytycznego stosowania pedagogicznych nowinek i przed wpadnięciem w pułapkę mody na dany styl wychowania. Mądrzy nauczyciele to tacy, którzy posiadają wysokie kompetencje poznawczo-badawcze umożliwiające krytyczne ogarnięcie rzeczywistości, szybkie diagnozowanie bieżących sytuacji szkolnych, postrzeganie i ujmowanie ważnych problemów dydaktyczno-wychowawczych, wreszcie podejmowanie trafnych decyzji. Muszą oni wykazywać się samodzielnością poznawczą, przejawiającą się w samodzielnym docieraniu do źródeł informacji, samodzielnym przetwarzaniu teoretycznej wiedzy na konstrukty użyteczne w praktyce pedagogicznej, wreszcie w samodzielnym projektowaniu i przeprowadzaniu badań pedagogicznych oraz we wdrażaniu pożądanych innowacji do praktyki szkolnej. Zdaniem Stanisława Palki, „Poznawcza samodzielność nauczycieli może się tworzyć wówczas, gdy nauczyciele zbudują w sobie pozytywne postawy poznawcze (to

¹⁹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela...*, s. 92.

¹⁹⁸ Tamże, s. 93.

¹⁹⁹ Tamże, s. 95.

następuje zarówno w toku kształcenia nauczycieli, zorganizowanego doskonalenia zawodowego, jak i w trakcie samokształtowania nauczycieli), nastawienia na docieranie do nowej wiedzy, do prawdy o faktach, zjawiskach i procesach dydaktycznych”²⁰⁰.

Jak już wspomniano wcześniej, nauczyciel powinien się odznaczać odwagą poznawczą, niezależnością w myśleniu, samokrytycyzmem, jasnością rozumu, otwartością na „nowe”, przenikliwością widzenia otaczających rzeczy. Powinien wzniecać w sobie intelektualny niepokój, skłaniający do ciągłych poszukiwań. Pasywność poznawcza oraz intelektualna sztywność to cechy niepożądane w tym zawodzie. Udziałem pedagoga ma być zaangażowanie w ciągłe, coraz lepsze postrzeganie obecnej rzeczywistości. Myślenie nauczyciela cechować powinny takie właściwości, jak elastyczność, oryginalność, krytycyzm oraz niezależność, czyli niepoddawanie się stereotypowym sądom i naciskom opinii innych osób²⁰¹. Stefan Baley, analizując psychikę i charakter nauczyciela-wychowawcy, przytoczył wyniki badań uczonych amerykańskich, M. Blackforda i M. Newcomba, według których stroną umysłową nauczyciela cechować mają: zdolność bystrej obserwacji, rozsądek, logiczność i zdolność do analizy, staranność, systematyczność, planowość, a także zdolność do koncentracji²⁰².

Zdaniem współczesnych pedeutologów, nauczyciel powinien być praktykiem refleksyjnym. „Refleksyjny praktyk nie jest po prostu biernym odbiorcą i wykonawcą teorii oraz podawanych mu wiadomości, lecz krytycznym uczestnikiem dyskusji i aktywnym współtwórcą wiedzy zawodowej”²⁰³. Integracja poznania i działania, integracja teorii i praktyki pedagogicznej odgrywa główną rolę w osiąganiu pedagogicznego profesjonalizmu i jest warunkiem przemyślanego, krytycznego odnoszenia się do rzeczywistości. „Profesjonalna wiedza postrzegana jest jako tymczasowa i relatywna, nie upewniająca, ale dająca możliwość uzasadniania własnej perspektywy myślowej. Dzięki niej profesjonalna praktyka wyraża się w stałym wychodzeniu poza sprawdzone, pewne przepisy i algorytmy, poza dotychczasowe doświadczenie osobiste oraz uznane powszechnie wzory”²⁰⁴.

Ważnym wyznacznikiem analizowanych kompetencji poznawczych jest więc stosunek nauczyciela do wiedzy. Krzysztof Rubacha pisze, że stosunek

²⁰⁰ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje...*, s. 142.

²⁰¹ Tamże, s. 159.

²⁰² S. Baley, *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy* [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, oprac. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 179. O cechach umysłu nauczyciela pisze obszernie Stanisław Dobrowolski w pracy *Struktury umysłów nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.

²⁰³ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, s. 97.

²⁰⁴ Tamże, s. 137.

ten powinien odznaczać się takimi cechami, jak interdyscyplinarność, tolerowanie niezgodności poznawczych, ciekawość poznawcza. Interdyscyplinarność to przede wszystkim integrowanie wiedzy, otwartość na złożoność problemów, dynamiczne podejście do wiedzy. „Wiedza traktowana jest raczej jako proces niż efekt. Ulokowana jest nie tylko w wąskich dyscyplinach odpowiadających przedmiotom szkolnym, lecz także pomiędzy nimi. Jawi się jako sproblematyzowana i hipotetyczna, tymczasowa i progresywna”²⁰⁵. Na postulowaną niezgodność poznawczą składają się z kolei: odporność na napięcia poznawcze, tolerowanie sprzecznych informacji, nacisk na rozwój wiedzy i otwartość na nowe problemy. „Są to zmienne wskazujące na plastyczność struktur poznawczych jednostki i jej gotowość do zachowania badawczej postawy wobec rzeczywistości. Postawa taka pozwala na wolne od lęku eksplorowanie wraz z uczniami rodzących się w procesie nauczania problemów. Stanowi zachętę do kwestionowania wiedzy, zgłaszania wątpliwości i poznawczej eksploracji wiedzy”²⁰⁶. Ostatnim czynnikiem, jaki współtworzyć ma – w ujęciu K. Rubachy – stosunek nauczyciela do wiedzy jest ciekawość poznawcza, obejmująca takie zmienne, jak: tendencja do ekscytacji, radość poznawania czy fascynacja różnorodnością. „Czynnik ten skupia zatem zmienne wskazujące na emocjonalne podejście do procesu zdobywania wiedzy. Ekscytacja, radość, fascynacja wskazują na pozytywny ładunek emocji towarzyszących sytuacjom niepewności poznawczej. Ciekawość poznawcza oznacza też stan ciągłego zdziwienia złożonością świata, który objawia się raczej w stawianiu pytań niż dostarczaniu odpowiedzi”²⁰⁷. Chodzi tu o intelektualny niedosyt, który leży u podstaw poznawczych potrzeb nauczyciela.

Jak pisze Stanisław Korczyński: „Nauczyciel powinien dostrzegać związki między własnym działaniem, własnymi cechami osobowymi, stanami emocjonalnymi i funkcjonowaniem poznawczym a efektami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Powinien zdawać sobie sprawę z tego, że skuteczność oddziaływań uzależniona jest nie tylko od poznania i rozumienia wychowanka, ale także poznania i rozumienia siebie”²⁰⁸. Od kompetencji nauczyciela zależą będą umiejętności i poznawcze postawy jego podopiecznych. „Tworząc ramy procesu nabywania wiedzy, konstruowania pojęć i nadawania znaczeń, nauczyciel stymuluje lub hamuje aktywność poznawczą dziecka – dostarcza mu złych lub dobrych wzorów do uczenia się”²⁰⁹. Jak wspomniano już wcześniej, wyzwaniem współczesności jest konieczność uczenia się przez całe życie. Wpojenie młodym ludziom świadomości tej konieczności, wpojenie skłonności do stałego uczenia

²⁰⁵ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Pleć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 20.

²⁰⁶ Tamże.

²⁰⁷ Tamże.

²⁰⁸ S. Korczyński, *op.cit.*, s. 57.

²⁰⁹ E. Zalewska, *Uczenie się nauczyciela i ucznia...*, s. 134.

się jest jednym z głównych zadań wszystkich nauczycieli. By zadanie to wykonać, muszą oni przejawiać własne zaangażowanie poznawcze i entuzjazm dla takiego uczenia się. Jak pisze Henryk Moroz, „Najważniejszą rzeczą w zawodzie nauczycielskim jest umiejętność zachęcenia swoich uczniów do stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi, nauczania ich doskonalenia swojej osobowości”²¹⁰. Zdaniem Stanisława Korczyńskiego, przeobrażeniom powinna podlegać funkcja dydaktyczna nauczyciela.

Rola nauczyciela jako jedyne źródła wiedzy i wartości powinna być stopniowo zastępowana rolą organizatora procesu uczenia się, doradcy młodzieży, przewodnika po świecie informacji, wartości kultury. Nauczyciel powinien zmierzać do rozwijania zainteresowań poznawczych, samodzielności myślenia i twórczej postawy uczniów, wdrażać postulat uczenia się w ciągu całego życia²¹¹.

Elementem organizowanego przez niego wychowania musi być wychowanie intelektualne, rozumiane jako oddziaływanie służące kształtowaniu i rozwijaniu w osobowości uczniów systemu wartości poznawczych, zdolności poznawczych, pasji poszukiwawczych, pozytywnych nastawień wobec wiedzy i aktywności intelektualnej²¹². Potrzebni są nauczyciele o innych niż dotychczas kompetencjach, rezygnujący z przekazywania i kontrolowania wiedzy na rzecz roli przewodnika po świecie informacji i doradcy. „Współczesny nauczyciel powinien być kreatorem stymulującym przejawy samodzielnego działania uczniów i studentów, ich samodzielnego, krytycznego myślenia oraz wyzwalania ich aktywności poznawczej, badawczej i twórczej”²¹³. Ten nowy postulowany typ nauczyciela Carl Rogers określił terminem facylitatora – czyli takiego pedagoga, którego działania mają „wyzwalać ciekawość; pozwalać jednostkom poszukiwać w nowych kierunkach, które dyktowane są przez ich własne zainteresowania; uwolnić zmysł dociekania; pozostawić swobodę dla pytań i poszukiwań; uznać, że wszystko jest w procesie zmian”²¹⁴. Funkcję facylitatora spełnić może więc tylko

²¹⁰ H. Moroz, *Przygotowanie zawodowe nauczyciela* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 230.

²¹¹ S. Korczyński, *op.cit.*, s. 59.

²¹² M. Myszkowska-Litwa, *Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 54–55.

²¹³ M. Kozielska, *Rola nauczyciela w komputerowo wspomaganej edukacji* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminaria Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos”, Częstochowa 2002, s. 285.

²¹⁴ Cyt. za: W. Puślecki, *Pełnomocni nauczyciele – pełnomocna szkoła* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos”, Częstochowa 2002, s. 127. Por. także J. Danilewska, *Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce* [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 202–206.

nauczyciel z ukształtowanymi kompetencjami poznawczymi. Kompetencje te, według Jerzego Kujawińskiego, „określają taką kondycję intelektualną i moralną nauczyciela, która wyraża się w otwartości na informacje o sobie i o świecie oraz umiejętności i gotowości do zaktualizowanego posługiwania się nimi”²¹⁵. „Nowoczesny nauczyciel to kompetentny animator wskazujący drogi do wiedzy, wspierający studentów w procesie samodzielnego zdobywania wiedzy. Ponadto, kształcący studentów w poruszaniu się w gąszczu informacji, wybieraniu istotnych spośród nich oraz w ukazywaniu lub tworzeniu struktury wiedzy”²¹⁶.

W literaturze przedmiotu można znaleźć pojęcie samokształceniowych czy autoedukacyjnych kompetencji nauczyciela, jako tych wiążących się z samodoskonaleniem i rozwojem zawodowym²¹⁷. Kompetencje te można zaliczyć do omówionych kompetencji poznawczych. Literatura anglojęzyczna nazywa je kompetencjami uczenia się. Kompetencja uczenia się (*learning competence*) uważana jest za fundamentalną i główną kompetencję współczesnego nauczyciela²¹⁸.

Jak zauważył Zdzisław Cackowski, w każdym stadium ludzkiego poznania tkwi potrzeba i możliwość transcendencji:

Jeżeli wyjaśniamy pewien przyrost wiedzy lub umiejętności poznawczych, to wcześniejszym układem odniesienia może być po prostu wcześniejszy stan wiedzy jakiejś dziedziny. Ujawnione sprzeczności, na przykład tego wcześniejszego stanu wiedzy, są wskaźnikiem potrzeby czy konieczności nowej wiedzy, nowych umiejętności czy nowego rozumienia czegoś. Podobne znaczenie może też mieć ujawnienie nieskuteczności sugerowanych przez dotychczasową wiedzę metod postępowania wobec nowo napotykanym problemów²¹⁹.

Spostrzeżenie to jest wyraźną wskazówką co do tego, że podstawowym sposobem kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli i stymulowania ich intelektualnej aktywności może być ich codzienna praca, wykonywane zadania dydaktyczno-wychowawcze. Pożądane jest więc takie kreowanie warunków tej pracy, które będą zachęcać nauczycieli do poszukiwania nowej wiedzy i uzupełniania wiedzy już posiadanej. „Każda nowa forma aktywności (w tym – aktywności poznawczej) rodzi się i rozwija na podstawie wcześniej ukształtowanej

²¹⁵ J. Kujawiński, *Kompetencje metodyczne nauczyciela stale reformowanej szkoły* [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000, s. 473.

²¹⁶ M. Kozielska, *op.cit.*, s. 290.

²¹⁷ J. Kuźma, *op.cit.*, s. 25. Por. także I. Nowakowska-Buryła, *Kompetencje nauczyciela a rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów* [w:] *Nauczyciel kompetentny. Terażniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 119.

²¹⁸ M. Persson, *op.cit.*, s. 23.

²¹⁹ Z. Cackowski, *op.cit.*, s. 27.

formy (czy form) aktywności oraz pod wpływem aktualnego stanu warunków, w których podmiot musi działać”²²⁰. Uzyskiwanie przez nauczycieli samodzielności poznawczej, która niewątpliwie warunkuje ich intelektualną aktywność, powinno być zapoczątkowane już w trakcie ich kształcenia na poziomie studiów licencjackich i magisterskich, a kontynuowane w instytucjonalnych formach doskonalenia zawodowego, przede wszystkim w ośrodkach metodycznych²²¹. Zarówno więc w trakcie kształcenia nauczycieli, jak i w trakcie ich zawodowego doskonalenia należy uwzględnić kształtowanie tej tak ważnej dziś kategorii kompetencji, jaką są kompetencje poznawcze.

3. Kompetencje badawcze, twórcze, innowacyjne

Z poznawczymi kompetencjami nauczyciela ściśle wiążą się jego kompetencje badawcze i innowacyjne. Współczesnego nauczyciela powinna cechować twórcza postawa. „Nauczyciel jako jedna z niewielu osób, przygotowana pod względem merytorycznym i metodycznym do wspomagania i kierowania jest również zdolna do świadomego sterowania własnym zachowaniem i twórczą aktywnością. Może modelować zarówno świat zewnętrzny, jak i siebie samą”²²². Podkreśla się dziś, że: „W realizacji zadań edukacyjnych nauczyciel winien być odpowiednio przygotowany do działalności innowacyjnej, czyli posiadać ukształtowane kompetencje innowacyjne”²²³. Mają się one przejawiać między innymi umiejętnością zdobywania nowej wiedzy i praktycznego zastosowania jej przy układaniu autorskich programów nauczania oraz otwartością na nowe koncepcje edukacyjne. Wielokierunkowe przeobrażenia obecnej rzeczywistości dotyczą także szkół i zachodzące w niej zjawiska. Skłaniać to powinno nauczycieli do różnego rodzaju badawczych poszukiwań w obszarze ich pedagogicznej praktyki, a więc do podejmowania badań pedagogicznych. „Nauczyciel twórczy to także nauczyciel eksperymentator, badacz, twórca, a zarazem użytkownik nowej wiedzy”²²⁴. Do nowych i coraz trudniejszych zadań nauczyciela należy zaliczyć jego spełnianie się w roli badacza własnej działalności edukacyjnej (*teacher as researcher*)²²⁵. Badania to czynności stosowane w nauce, zmierzające do dokładnego poznania rzeczywistości, wykorzystujące specjalnie dobrane metody i narzędzia badaw-

²²⁰ Tamże, s. 26.

²²¹ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, s. 143.

²²² M. Kabat-Szymań, *op.cit.*, s. 77.

²²³ J. Szempruch, *op.cit.*, s. 145.

²²⁴ S. Korczyński, *op.cit.*, s. 55.

²²⁵ U. Ostrowska, *Nauczyciel jako badacz – między ideą a realnością*, „Edukacja” 1999, nr 2, s. 50. Por. także R. Walker, *Doing research. A handbook for teachers*, Routledge, London 1990.

cze. Badania pedagogiczne realizowane przez nauczyciela, świadomie wchodzącego w rolę badacza, mogą mieć na celu poznanie faktów, zjawisk i procesów z dziedziny wychowania i kształcenia, zwłaszcza z zakresu bezpośredniej jego pracy z uczniami. Do przeprowadzania tak rozumianych badań potrzebna jest nauczycielowi – prócz umiejętności prowadzenia badań – podstawowa wiedza z zakresu metodologii ogólnej i metodologii badań pedagogicznych. Zdaniem Stanisława Palki, wiedza metodologiczna umożliwia nauczycielowi poznanie następujących obszarów rzeczywistości:

- uczniów, ich indywidualnych możliwości, zdolności, zainteresowań, aspiracji, postaw i nastawień (wiedza na ten temat sprzyja indywidualizowaniu procesu kształcenia);
- efektów procesu kształcenia: bieżących (na poszczególnych lekcjach), etapowych (po realizacji działu tematycznego), końcowych (na koniec roku szkolnego), dzięki czemu nauczyciel może oceniać wyniki swojej pracy i ewentualnie wprowadzać do niej modyfikacje;
- uwarunkowań przebiegu procesu kształcenia oraz rezultatów tego procesu, związanych z cechami środowiska szkolnego, rodzinnego, z cechami psychofizycznymi uczniów, z oddziaływaniami treści przekazów kultury masowej (poznanie tych i innych uwarunkowań może służyć takiej organizacji pracy dydaktycznej, w której w większym stopniu wykorzystywane są pozytywne elementy uwarunkowań, a neutralizowane lub likwidowane są elementy negatywne²²⁶).

Nauczyciel może się angażować w swojej pracy zarówno w badania o charakterze ilościowym, zmierzające do zdiagnozowania, opisu i wyjaśniania dydaktyczno-wychowawczej rzeczywistości, jak i w rozwijane coraz odważniej badania o charakterze jakościowym, których celem jest rozumienie i interpretacja niepowtarzalnych faktów, zjawisk, procesów. Potrzebna jest mu więc stosowna wiedza o tych dwóch rodzajach badań, o wykorzystywanych w nich metodach i narzędziach badawczych²²⁷. Zdaniem Wojciecha Kojsa: „Wiedza i umiejętności metodologiczne są potrzebne do prowadzenia badań nad procesem kształcenia, a w jego obrębie do przeprowadzania działań kontrolnych i oceniających. (...) Samodzielne pozyskiwanie wiedzy o edukacji prowadzi do jej personalizacji, przeżywania i ciągłego rozwoju. Istotne przy tym jest jednak doskonalenie samych działań poznawczo-badawczych, gdyż to od nich zależy wartość tworzonej wiedzy”²²⁸. Podkreśla się szczególnie mocno wymóg posiadania przez nauczyciela stosownych kompetencji diagnostycznych²²⁹. Dobry nauczyciel stale dia-

²²⁶ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, s. 149–150.

²²⁷ Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia, op.cit.*, s. 122–128.

²²⁸ W. Kojs, *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*, s. 148.

²²⁹ Por. R. Sarnecki, *Kompetencje nauczyciela w diagnozowaniu i zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red.

gnozuje poznawcze i motywacyjne możliwości swoich uczniów i dostosowuje do nich swoje dydaktyczno-wychowawcze oddziaływania. Upowszechnia się dziś coraz bardziej w literaturze koncepcję nauczycielskich „badań w działaniu” (*action research*)²³⁰. Jest to taki rodzaj badań pedagogicznych, który wiąże teorię z praktyką i polega na współpracy pedagogów-teoretyków z nauczycielami, występującymi w roli badaczy własnej działalności praktycznej w klasie i szkole. Jak pisze S. Palka:

Nauczyciele przygotowani do badań pedagogicznych od strony merytorycznej i od strony metodologicznej mogą być cennymi partnerami profesjonalnych badaczy, mogą realizować nie tylko badania opisowe i diagnostyczne w skali swojego środowiska szkolnego, ale i w szerszym wymiarze przestrzennym, a także badania eksperymentalne. Dane uzyskiwane z tych badań stanowić mogą wartościowe nowe składniki teoretycznej wiedzy pedagogicznej²³¹.

Badania w działaniu mają na celu korzystne zmienianie procesu kształcenia, ulepszanie konkretnej praktyki nauczycielskiej, a także kształtowanie badawczych i twórczych postaw nauczycieli²³².

W ostatnich latach wiele pisze się o twórczości i twórczym myśleniu jako pożądanym atrybutach nauczycielskiej profesji²³³. Twórcza i refleksyjna aktywność ma pozwolić nauczycielowi na przewyższanie obecnej technicznej racjonalności, ma być szansą na sprostanie wyzwaniom szybko zmieniającej się rzeczywistości XXI wieku. By tę rzeczywistość zrozumieć, trzeba bowiem – zgodnie z twierdzeniem Zdzisława Cackowskiego – „w strukturach poznawczych twórczo realizować teraźniejszość, tak by stała się warunkiem uobecniania przyszłości”²³⁴. Nauczyciel ma być tym, kto intelektualnie przyswaja sobie zachodzące wokół zmiany i uczy innych w tym zmiennym świecie się poruszać. Twórcza postawa oraz odpowiedni poziom intelektualno-kulturalny mają mu w tym pomagać. Twórczość to bowiem zmaganie się z zastanym kształtem rzeczy, z tym,

J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.

²³⁰ M. Dadds, *Thinking and being in teacher action research* [w:] *Reconstructing teacher education. Teacher development*, red. J. Elliott, The Falmer Press, London 1993, s. 229–233.

²³¹ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, s. 132.

²³² S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje...*, s. 76.

²³³ Por. K. M. Czarnecki, *Hipotetyczne modele twórczej pracy nauczycieli i ich ogólna charakterystyka (problem do dyskusji)* [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007. Por. także M. Magda-Adamowicz, *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.

²³⁴ Cyt. za: M. Kabat-Szymański, *op.cit.*, s. 74.

co istnieje zarówno w świecie materialnym, jak i w świecie ducha, wartości, zastanego porządku społecznego. Według Aleksandra Nalaskowskiego, twórczość to otwarcie na zmiany, na przetwarzanie rzeczywistości, to „uwalnianie się jednostki od tego, co zawarte w danej sytuacji jako konieczne do tego, co okazuje się w jej świadomości jako możliwe”²³⁵. Postulat twórczości w pracy nauczyciela nie jest nowym postulatem. Podnosili go już na początku XX wieku autorzy nowatorskich koncepcji pedagogicznych, tacy jak Maria Montessori, Celestyn Freinet, Rudolf Steiner czy Aleksander Sutherland Neill. Ten ostatni pragnął, by prowadzone przez nauczyciela nauczanie było bardziej sztuką niż nauką. Neill postulował dawanie nauczycielom pełnej swobody wyboru metod, form, środków kształcenia, traktując te elementy jako swoiste środki wyrazu artystycznego, podnoszące atrakcyjność lekcji i wyzwajające w uczniach zaciekawienie oraz twórcze działanie²³⁶. Zdaniem Stanisława Korczyńskiego:

Nauczyciel powinien być jednostką twórczą, wciąż poszukiwać nowych rozwiązań złożonych problemów pedagogicznych, być jednostką dynamiczną, przezwycięzać sztywne nastawienia i stereotypy, dostosowywać się do zmieniających się potrzeb edukacyjnych społeczeństwa i jednostki. Nauczyciel twórczy (nowatorski) to człowiek zorientowany na doskonalenie środków pedagogicznego działania, wciąż doskonalący siebie i swą działalność dydaktyczną, poszukujący nowych rozwiązań i przewidujący ich skutki, krytycznie ustosunkowany do swojej działalności²³⁷.

Kreatywność to ważny element kompetencyjności nauczyciela, niezbędny do tego, by kształtować z powodzeniem twórcze postawy wśród uczniów²³⁸.

Jak zauważył Roman Schulz: „Nauczyciel twórczy stawia sobie z reguły wyższe wymagania niż inni nauczyciele. Nie ogranicza się do sprawnej realizacji ustalonych zadań. W swych planach i działaniach wykracza poza przyjęte normy, poza obowiązujące wymogi roli; dostrzega możliwość realizacji dodatkowych zadań i podejmuje się tego. Nastawiony jest na osiągnięcia, próbuje wykraczać poza to, co zadane, przeciętne, standardowe, typowe, normalne”²³⁹. Nie powiela bezkrytycznie zastanych wzorów, nie działa na zasadzie automatu, obca jest mu jednostajność i stereotypowość. Nauczyciel twórczy to

²³⁵ A. Nalaskowski, *Společne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 15.

²³⁶ Cyt. za: A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 271.

²³⁷ S. Korczyński, *op.cit.*, s. 54.

²³⁸ Obszernie pisze o tym w swej pracy badawczej Barbara Dobrowolska. Por. B. Dobrowolska, *Kompetencje nauczyciela a postawy twórcze uczniów. Studium Badawcze*, „Elpil”, Siedlce 2008.

²³⁹ R. Schulz, *Twórczy i odtwórczy styl pracy nauczyciela*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1985, nr 3–4, s. 51. Por. także R. Schulz, *O istocie pedagogicznego nowatorstwa*, „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 4, s. 3–16.

– według Korczyńskiego – „aktywny podmiot projektujący i wprowadzający w życie określone zmiany, nowe i lepsze rozwiązania (podejście praktyczne) oraz zorientowany na badanie, poznawanie, opisywanie i wyjaśnianie istotnych elementów nowatorstwa pedagogicznego (podejście poznawcze). Te dwa aspekty twórczości są z sobą ściśle związane. Podejście poznawcze pełni funkcję instrumentalną względem podejścia praktycznego. Opierając się na przesłankach poznawczych, można ulepszać i doskonalić działalność praktyczną, czynić ją bardziej znaczącą, jakościowo doskonalszą i skuteczniejszą”²⁴⁰.

Praca nauczyciela twórczego, praca nauczyciela-badacza posiada często charakter innowacyjny. Nauczyciel-innowator wynajduje i wprowadza do swej pracy nowe metody i rozwiązania, umożliwiające osiąganie lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. „Chodzi o rozwiązania rozmaite: programowe, technologiczne, organizacyjne oraz inne. Twórczy styl pracy łączy się zatem nie tyle (i nie tylko) z wykorzystywaniem istniejącego doświadczenia pedagogicznego, lecz prędyj (i przede wszystkim) z jego pomnażaniem i wzbogacaniem. W twórczej pracy nauczyciela nie rezygnuje się ze stosowania rozwiązań już znanych, z wykorzystania istniejącego doświadczenia. Ale polega ona także na poszukiwaniu i stosowaniu nowych rozwiązań; takich, które dotąd nie istniały, lub nie były szerzej znane. Polega ona na rozwijaniu nowych wzorów zachowania, na wprowadzaniu innowacji do programu i metod swego działania. Innowacje – nowe i lepsze rozwiązania – przyczyniają się do rozwoju praktyki pedagogicznej w tym sensie, że stanowią jej ulepszenie, wzbogacenie o elementy nowe i lepsze”²⁴¹. Jak zauważa Roman Schulz, praca odtwórcza, polegająca na stosowaniu wyłącznie rozwiązań już znanych, od dawna i szeroko praktykowanych, choć ciągle potrzebna, traci dziś powoli na znaczeniu i aktualności. „Co innego twórczy styl pracy. Odpowiada on sytuacjom bardziej skomplikowanym, w których trzeba osiągać cele mniej określone, szybciej zmieniające się, bardziej różnorodne. Wszystko zaś wskazuje na to, że takie właśnie warunki powstają w nowoczesnych społeczeństwach rozwiniętych. Dlatego przyszłość należy raczej do twórczych niż odtwórczych form pedagogicznego działania”²⁴².

Toteż nowatorstwo pedagogiczne, innowacyjna aktywność winny być udziałem współczesnego nauczyciela, który może w ten sposób przyczyniać się do pedagogicznego postępu. Jak pisze Jerzy Kujawiński, to nauczyciel jest głównym kreatorem postępu pedagogicznego w szkole:

Nauczyciel jest głównym sprawcą zmian w edukacji szkolnej. Jest bowiem osobą najlepiej przygotowaną do wprowadzania w szkole najbardziej pożądaných zmian,

²⁴⁰ S. Korczyński, *op.cit.*, s. 54.

²⁴¹ R. Schulz, *Twórczy i odtwórczy styl pracy nauczyciela*, s. 54.

²⁴² Tamże, s. 58. Por. także M. Dymon, *Sukces lub porażka miarą kreatywności nauczyciela* [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

zwłaszcza metodycznych, sprzyjających coraz lepszej realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych, a w konsekwencji – coraz pełniejszemu rozwojowi osobowości uczniów, obejmującemu sferę instrumentalną, kierunkową i duchową. Jeżeli posiada on odpowiednie kwalifikacje merytoryczne i pedagogiczno-psychologiczne oraz cechy osobowości cenione przez uczniów i motywację nastawioną na coraz lepszą pracę i współpracę z uczniami, to taki nauczyciel może być skutecznym sprawcą postępu pedagogicznego w swojej klasie i szkole²⁴³.

Może bowiem wprowadzać do procesu dydaktyczno-wychowawczego potrzebne zmiany metodyczne, treściowe, organizacyjne i inne.

4. Kompetencje pedagogiczne

Nauczyciel, przed którym stawia się zadania dydaktyczno-wychowawcze, opiekuńcze, profilaktyczne, musi mieć stosowne kompetencje pedagoga, określane przez ustawodawcę jako tak zwane przygotowanie pedagogiczne. Potrzebna jest mu wiedza profesjonalna – usystematyzowana wiedza na temat nauczania i wychowywania. W systematycznej wiedzy o nauczaniu wyróżnione są, w ujęciu Allena Pearsona, dwa aspekty: „po pierwsze, wymaga się wiedzy o prawach przyczynowych, regularnościach czy stosunkach, których efektem może być uczenie się; po drugie, wymaga się wiedzy o nauczaniu, to znaczy o miejscu nauczania w naszych problemach społecznych i oświatowych”²⁴⁴. W ramach swego rozwoju zawodowego nauczyciel powinien między innymi zgłębiać wiedzę o samej edukacji, o tym, co z edukacją robią inni (nadzór, administracja, sejm, senat)²⁴⁵.

Zdaniem Stanisława Palki:

Oдноśnie do dziedziny pedagogiki niezbędne wydaje się przyswojenie przez nauczycieli wiedzy z zakresu:

- historii wychowania i myśli pedagogicznej (nauczyciel powinien mieć w swojej pracy odniesienia do doświadczeń przeszłości),
- pedagogiki porównawczej (nauczyciel także powinien mieć w swojej pracy odniesienia do dokonań i sposobów działań pedagogicznych w innych krajach zarówno europejskich, jak i pozaeuropejskich),

²⁴³ J. Kujawiński, *Postęp pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008, s. 120.

²⁴⁴ A.T. Pearson, *op.cit.*, s. 154.

²⁴⁵ W. Kojas, *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*, s. 147.

- pedagogiki ogólnej (nauczyciel powinien posiadać orientację m.in. w stanie i kierunkach rozwoju pedagogiki, w sposobach ujmowania procesów wychowywania, kształcenia i samokształtowania człowieka),
- dydaktyki ogólnej (nauczyciel powinien dysponować orientacją w stanie rozwoju teoretycznej wiedzy dydaktycznej, w tendencjach rozwojowych nowoczesnej dydaktyki oraz kształcenia),
- teorii wychowania (nauczyciel powinien poznać prawidłowości procesu wychowania, systemy wychowawcze współcześnie wyrażnie się wyodrębniające, alternatywne koncepcje wychowania),
- pedagogiki specjalnej (nauczyciel powinien mieć rozeznanie w zjawiskach anomalii rozwojowych dzieci, mikrodeficytów, dysleksji, dysgrafii, niedostosowania społecznego)²⁴⁶.

Ważne jest, by nauczyciele nie tylko opanowali niezbędne elementy teoretycznej wiedzy pedagogicznej, ale także zdobyli umiejętność przetwarzania tych elementów wiedzy na konstrukty użyteczne w praktyce szkolnej. „Aby wykorzystać wiedzę, konieczne jest przetworzenie wiedzy w działanie. Taki typ wiedzy określany jest jako wiedza proceduralna. Inne określenie tej wiedzy to umiejętności”²⁴⁷.

We współczesnych dyskusjach o szkole podkreśla się, że instytucja ta straciła swe funkcje wychowawcze, skupiając się jedynie na nauczaniu²⁴⁸. Toczy się spór o formułę szkoły – czy ma się ona koncentrować na wiedzy informacyjnej czy też wiedzy refleksyjnej, czy ma tylko uczyć czy też uczyć i wychowywać. Dla ludzi poważnie podchodzących do sprawy spór ten jest niczym innym jak tylko jednym z absurdów postmodernistycznego myślenia oraz echem modnych dziś koncepcji technologicznych i instrumentalnych. Oczywiście jest przecież, że wychowywanie i kształcenie powinny stanowić w pracy szkoły integralną całość. Każda sytuacja edukacyjna jest przecież sytuacją wychowawczą, zakładającą obecność człowieka dorosłego – nauczyciela i człowieka dorastającego – ucznia, a także tego wszystkiego, co się dzieje pomiędzy nimi. „Ponieważ jakie by owo **pomiędzy** nie było, zawsze w horyzoncie jego rozumienia zostaje zachowane, w każdym razie może się pojawić to, co jest rozumiane jako wychowawcze bądź nie. Ważne więc, by zwrócić uwagę, że owo **pomiędzy** zawiera w sobie międzyludzką (...) przestrzeń, która tylko z pozoru może być obojętna wychowawczo. Zarazem też ujawnia się od samego początku relacja personalistyczna, zasadniczo różna od przedmiotowej. Różni się przede wszystkim wartością życia dorastającego człowieka, które od samego początku zobowiązuje do określenia

²⁴⁶ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, s. 147.

²⁴⁷ E. Szadzińska, *Typy wiedzy w procesie kształcenia nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom I, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007, s. 73.

²⁴⁸ J.A. Malinowski, *Wychowawcza niemoc szkoły?*, „Wychowanie na co dzień” 2003, nr 9, s. 4.

wobec niego swojej postawy”²⁴⁹. Postawy wczucia (empatii) i rozumienia, postawy wychowawczej. Zdaniem Ablewicz, sens spotkania dorosłego i dorastającego (a więc także nauczyciela i ucznia), znaczony jest konkretnymi odniesieniami, wywodzącymi się z określonego tła wartości oraz jego interpretacji. „Punktem wyjścia jest tu (...) założenie, że wszystko, co przytrafia się człowiekowi w jego życiu psychiczno-duchowym, co można wskazać jako szczególnie ważne, nawet najważniejsze, bo hierarchizujące wszelkie zdarzenia, dzieje się dzięki spotkaniom interpersonalnym (...)”²⁵⁰. Takim właśnie spotkaniem jest spotkanie człowieka dorosłego i dorastającego w klasie szkolnej. Nauczyciel – czy tego chce czy nie chce – jest dla ucznia wychowawcą i jest odpowiedzialny wobec młodego człowieka za swoją obecność w jego kształtującym się życiu.

Szkoła ma uczyć i wychowywać, przekazywać wiedzę, rozwijać umiejętności, ale i motywować uczniów do pracy nad sobą, kształtować ich postawy i hierarchię wartości, tłumaczyć ludzki świat i pomagać w jego interpretacji. W okresie narastających problemów wychowawczych, w czasach rozchwianego ładu aksjonormatywnego ten drugi aspekt działalności szkoły wydaje się szczególnie pożądanym. Dlatego też wzmocnienie wychowawczej funkcji szkoły jest jednym z priorytetowych zadań realizowanej od kilku lat reformy edukacji. Praca nauczyciela ma zmierzać do rozwoju osobowości ucznia, kształtowania jego postaw, opinii, przekonań. W świetle ustawy o systemie oświaty kształcenie i wychowanie to równoważne, uzupełniające się wymiary pracy nauczyciela. Niebezpieczeństwem i świadectwem braku zawodowych kompetencji jest redukcja tejże pracy jedynie do nauczania. Według Jerzego Pajaka:

Postępująca specjalizacja wykonywanych czynności we wszystkich niemal dziedzinach życia (...) doprowadza do pojawienia się grup wysokiej klasy ekspertów – profesjonalistów, mistrzów w swej specjalności, ludzi o wiedzy teoretycznej i umiejętnościach praktycznych na bardzo wysokim poziomie. W odniesieniu do nauczania i wychowania może się okazać, że będziemy nagle mieli do dyspozycji sztab wspaniałych nauczycieli-przedmiotowców, świetnych merytorycznie i metodycznie, przy znikomej liczbie pedagogów. I to oni właśnie, ci fachowcy: matematycy, poloniści, biolodzy itd. będą dysponowali większym komfortem psychicznym w zakresie swej identyfikacji zawodowej niż ci, którzy z całej **duży nauczycielstwa** nadmiernie ukochali jej część pedagogiczną²⁵¹.

²⁴⁹ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 137–138.

²⁵⁰ Tamże, s. 140.

²⁵¹ J. Pajak, *Aktualne problemy identyfikacji zawodowej nauczycieli szkół średnich* [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, s. 262.

Dochodzi więc do swoistego przewartościowania w postrzeganiu przez nauczycieli własnego profesjonalizmu. Pragmatyzm i ciasny utylitaryzm zdają się przeważać nad głęboką humanistyką, co jest ogólną tendencją w wielu dziedzinach współczesnego życia.

Już w 1973 roku w raporcie UNESCO *Uczyć się, aby być* stwierdzono, że: „Podstawowe zadania nauczyciela polegają na tym, aby funkcje wychowawcze oraz funkcje inspirujące uczniów przeważały coraz bardziej nad funkcjami nauczającymi. Zasadnicza zmiana, która musi zajść w kształceniu nauczycieli, wynika z faktu, iż podstawowym ich zadaniem będzie odciążenie kształtowanie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do rzeczywistego świata”²⁵². Autorzy raportu postulowali więc zmianę stylu kształcenia nauczycieli pod względem prymatu wychowania nad nauczaniem. Po trzydziestu latach postulat ten nie stracił na aktualności, co więcej, wydaje się ważnym głosem w dzisiejszym sporze między zwolennikami pragmatycznej i humanistycznej edukacji. Nie wystarczy bowiem metodyczne mistrzostwo, nie wystarczy bycie fachowcem w swej dziedzinie nauczania, chodzi o coś znacznie więcej. Cytowany raport wskazuje, iż podstawowa rola nauczyciela sprowadza się do funkcji wychowawczych. Takie ujęcie ma swe źródło w tradycji zawodu nauczycielskiego. „Powrót do tej tradycji byłby zatem pewną oznaką swoistego renesansu wychowawczej roli nauczyciela, co staje się coraz bardziej zrozumiałe w świetle kryzysu wychowawczego we współczesnym świecie i pewnego deficytu wychowania humanistycznego”²⁵³. Nauczyciele poszczególnych przedmiotów powinni być nie tylko ekspertami w swej specjalności, ale także, a może przede wszystkim, wychowawcami młodzieży. Oprócz funkcji dydaktycznej winni odważnie i z pełnym zaangażowaniem pełnić funkcję wychowawczą, wyznaczając uczniom nowe, trudniejsze zadania, stymulując ich twórczy niepokój (intelektualny i moralny), stwarzając warunki do dalszego ich rozwoju, motywując do ciągłej nauki i poszukiwania wiedzy, wdrażając do samokształcenia i ustawicznej pracy nad sobą.

Nauczyciel wpływa na wychowanków całokształtem swoich cech, charakterem, temperamentem, gestami, stroną uczuciową, poczuciem humoru, całym swoim postępowaniem i zachowaniem się nie tylko w szkole, ale i poza nią. Ważnym wymogiem i jednocześnie warunkiem skutecznego oddziaływania wychowawczego nauczyciela jest, aby cieszył się on autorytetem i to zarówno wśród swoich podopiecznych, jak i w środowisku lokalnym, a zwłaszcza wśród rodziców swoich uczniów. Budowanie autorytetu wychowawczego jest szczególnie pożądane dziś, kiedy to prestiż szkoły, a tym samym prestiż zawodu nauczyciela, spada na skutek ogólnej pauperyzacji społeczeństwa i szerzących się przejawów patologii społecznej²⁵⁴. „Nauczyciel zdobywa i utrwała autorytet pedagogiczny

²⁵² Cyt. za: B. Piłtuła, *op.cit.*, s. 80.

²⁵³ Tamże, s. 81.

²⁵⁴ E. Minczakiewicz, *Aksjologiczny i społeczny wymiar nauczycielskiej służby w świetle wyzwań reformowanej polskiej edukacji i potrzeb rozwijającego się systemu*

w szkole i środowisku wtedy, kiedy w obu miejscach jest postrzegany jako osoba oddana pracy i partnerskiej współpracy dla dobra wszystkich uczniów powierzonych jego pedagogicznej opiece (...)”²⁵⁵. Jak pisze J. Maciaszkowa, „uczeń pozostający z nauczycielem w kontakcie osobowym jest stale w psychicznej gotowości na przyjęcie wszystkiego, co pochodzi od nauczyciela, na przyjęcie norm postępowania także”²⁵⁶. Nauczyciel, chcąc w pełni spełniać swe zawodowe funkcje, chcąc w pełni być nauczycielem, musi być świadomy swej wychowawczej misji i musi zdobywać szeroką wiedzę humanistyczną, która pomoże mu w wychowywaniu współczesnej młodzieży. „W warunkach współczesnej cywilizacji sam proces wychowania staje się bardziej skomplikowany, z drugiej strony zaś następuje rozwój wiedzy pedagogicznej i nauk z nią współdziałających. Chodzi tu więc o systematyczne zapoznawanie nauczycieli z problematyką celów wychowania (...) z przemianami w postawach, dążeniach i aspiracjach młodzieży”²⁵⁷. Zdaniem Stanisława Korczyńskiego, nauczyciel powinien być otwarty „na różnorodne orientacje teoretyczne nauk o wychowaniu i na swoisty rodzaj poznawanego doświadczenia, wyrażający się możliwością koegzystencji różnych sposobów pedagogicznego myślenia i wartościowania zjawisk wychowania”²⁵⁸. Bogusław Śliwerski dodaje: „Każdy nauczyciel powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu zróżnicowanie perspektyw poznawczych, które odmiennie opisują istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę pedagoga”²⁵⁹.

5. Kompetencje metodyczne

Jednym ze składników nauczycielskiej wiedzy o nauczaniu winna być wiedza o tym, jakie działania zachęcają do uczenia się, albowiem aby nauczyciele mieli poczucie sukcesu w swym działaniu praktycznym, muszą znać związek przyczynowy między ich czynnościami a uczeniem się uczniów. Niektórzy autorzy umieszczają wiedzę i umiejętności metodyczne w ramach pedagogicznych

kształcenia integracyjnego [w:] *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, red. B. Jodłowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice–Kraków 2004, s. 139.

²⁵⁵ J. Kujawiński, *Postęp pedagogiczny w szkole*, s. 126.

²⁵⁶ Cyt. za: L. Pawelec, *Nauczyciel i jego rola w rozwoju osobowości ucznia* [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, s. 302.

²⁵⁷ S. Krawcewicz, *op.cit.*, s. 150.

²⁵⁸ S. Korczyński, *Nauczyciel w procesie przemian* [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 38.

²⁵⁹ B. Śliwerski, *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3, s. 81.

kompetencji nauczyciela, inni wydzielają je jako odrębny rodzaj kompetencji. W nowoczesnym kształceniu rzeczą ważną jest wiązanie podejścia prakseologicznego (technologicznego, instrumentalnego) z podejściem humanistycznym. Jak pisze Stanisław Palka, metodyki obu rodzajów działań są niezbędne w pracy nauczyciela: „W nowoczesnej metodyce nie powinno się rezygnować z elementów prakseologicznych, lecz znacznie więcej miejsca trzeba zostawić dla elementów podejścia humanistycznego. Obie kategorie działań metodycznych powinny się uzupełniać, być z sobą związane, co nie jest zabiegiem łatwym, ale wielce pożądanym”²⁶⁰. Dlatego też współczesny nauczyciel winien opanować wiedzę niezbędną do realizacji obu orientacji metodycznych. Do realizacji podejścia prakseologicznego potrzebne są mu – zdaniem cytowanego autora – wiedza i umiejętności związane:

- z formułowaniem i operacjonalizacją ogólnych i szczegółowych celów kształcenia;
- z doбором i układem treści kształcenia oraz tworzeniem struktur wiedzy zintegrowanej;
- z respektowaniem zasad kształcenia (szczególnie zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia, zasady operatywności wiedzy, zasady wiązania teorii z praktyką);
- z doбором metod i technik kształcenia (szczególnie metod związanych z problemowym tokiem nauczania, z dialogiem nauczycieli i uczniów);
- z doбором form organizacji procesu kształcenia – zarówno zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych, nauki domowej, wycieczek;
- z doбором form organizacji pracy uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem pracy grupowej i indywidualnej, z akcentowaniem indywidualizacji procesu kształcenia, dostosowywania go do indywidualnych cech i możliwości uczniów;
- z kontrolą i oceną rezultatów kształcenia (bieżącą, etapową, końcową);
- z uwzględnieniem czynników warunkujących efektywność procesu kształcenia związanych z psychofizycznymi cechami uczniów, a także z cechami środowiska lokalnego, szkolnego, rodzinnego²⁶¹.

Z kolei pragnąc realizować w pracy szkolnej pożądane dziś podejście humanistyczne, nauczyciel musi opanować wiedzę i umiejętności związane z prowadzeniem dialogu z uczniami, z podmiotowym i partnerskim traktowaniem uczniów, poszanowaniem ich autonomii, z tak zwanym byciem „na równi” z wychowankami, empatią, wczuwaniem się w stany psychiczne uczniów, z tolerancją dla ich odmienności religijnej, etnicznej, kulturowej, z demokratycznym organizowaniem środowiska społecznego klasy szkolnej, a także środowiska

²⁶⁰ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, s. 148.

²⁶¹ Tamże, s. 148–149.

wychowawczego szkolnego i domowego. „Takie podejście, współcześnie jeszcze słabo występujące, powinno być wyraźniejsze w przyszłości”²⁶².

6. Kompetencje filozoficzne (w tym kompetencje etyczne)

Nauczycielowi nie powinno być obce filozofowanie, rozumiane jako podążanie od wątplenia i negacji do oświecenia, do budowania wiedzy pewnej. Filozofowanie prowadzące do stawiania pytań o to, co dziwne, obce, niezrozumiałe, nieoczywiste. „Dziwić się to stawać przed pewnym problemem, to zdać sobie sprawę ze swojej niewiedzy, to wreszcie tej wiedzy poszukiwać – poszukiwać pewności”²⁶³. Refleksja filozoficzna może być dla nauczyciela drogą do zrozumienia trudnych i złożonych sytuacji, zjawisk, procesów, z którymi się styka w swej pracy i życiu, wreszcie – drogą do zrozumienia siebie, ucznia, wychowanka. „Pytać to również zaznaczać swoją obecność. Pytać to w sposób być może nieuświadomiony, jak nieuświadomiona jest potrzeba pytania, budować świadomość samego siebie i świadomość rzeczywistości. (...) Pytanie filozoficzne nie ma końca w tym sensie, że uzyskanie odpowiedzi nie zwalnia od dalszego zapytywania. Refleksja filozoficzna nie poprzestaje na gromadzeniu faktów, lecz pyta o to, jak rozumiemy te fakty, jaki sens im nadajemy. Rozumienie rzeczywistości to jej usensawianie, nadawanie treści temu, co rozumiemy w każdorazowym akcie zapytywania i udzielania odpowiedzi”²⁶⁴. Jak podkreśla współczesny filozof hiszpański Fernando Savater, filozofowanie jest nam szczególnie potrzebne dziś, kiedy wszyscy wydają się poszukiwać jedynie szybkich i gotowych rozwiązań, kiedy trudne, pozostające bez odpowiedzi pytania są traktowane jako niewygodne. Filozof ten pyta wprost:

Postawmy kwestię inaczej: czy pełne uczłowieczanie nie jest przypadkiem głównym zadaniem edukacji? Czy istnieje inny wymiar człowieka bardziej mu właściwy i potrzebny niż niepokój, który od wieków skłania go do filozofowania? Czy edukacja może się bez niego obejść i dalej wypełniać swą rolę w duchu wolności i antydogmatyzmu – tak jak wymaga tego demokratyczne społeczeństwo, w którym chcemy żyć?²⁶⁵.

Przez filozofowanie nauczyciel powinien wprowadzać uczniów „w świat kultury, w świat dziedzictwa pytań i odpowiedzi, do których trzeba się ustosunko-

²⁶² Tamże, s. 149.

²⁶³ M. Szczepka-Pustkowska, S. Zielka, *op.cit.*, s. 158.

²⁶⁴ Tamże, s. 160.

²⁶⁵ F. Savater, *Proste pytania*, Universitas, Kraków 2000, s. 23.

wać, z którymi można się zgodzić lub nie, lecz których nie sposób pominąć”²⁶⁶. Zdaniem Jana Legowicza, filozofowanie to pytanie o sens mojego bycia w świecie, o to, kim jestem i jakim powinienem się stawać. Jeśli chcę, by inni stawiali sobie te pytania, sam muszę podjąć trud poszukiwania na nie odpowiedzi. „Bo przede wszystkim na sobie trzeba się uczyć kształcić i wychowywać innych. Oto, dlaczego zagadnienie nauczycielskiej pracy nad sobą i sprawa nauczycielskiego samomistrzostwa winna przepajać sobą całe nauczycielskie środowisko, inspirować je i stanowić dlań rację, dlaczego też i nauczycielem warto i godzi się być”²⁶⁷.

Z szerokiego zakresu filozofii szczególnie potrzebna jest nauczycielowi wiedza z dziedziny antropologii filozoficznej (filozofii człowieka) oraz etyki. Jak twierdzi Wojciech Kojs: „Do wyłaniania istotnych spraw i określania wagi postrzeganych problemów jest potrzebna głęboko przemyślana i zaakceptowana wiedza aksjologiczna, funkcjonująca w obrębie określonego systemu postaw i przekonań”²⁶⁸. Mowa tu o aksjologicznych kompetencjach nauczyciela, w których zakresie mieści się wiedza o normach i zasadach moralnych, a także zdolność prowadzenia refleksji, jakim należy być, w jaki sposób postępować, do czego zmierzać. O wadze kompetencji aksjologicznych pisze Ewa Kobyłecka, twierdząc, że stanowią one o istocie życia zawodowego i prywatnego każdego nauczyciela. Autorka podkreśla, iż „wiedza o typologii i hierarchii wartości jest szczególnie potrzebna przy konstruowaniu programów wychowawczych i dydaktycznych oraz celów lekcji, stale towarzyszy również w trakcie ich realizacji”²⁶⁹. Co ważne, nauczyciel musi sam zdobywać tę wiedzę, ponieważ programy szkół wyższych w niewielkim stopniu ją uwzględniają. „Kompetencje aksjologiczne nauczyciela są podstawą jego podmiotowości. Wiążą się bowiem z takimi wartościami, jak: odpowiedzialność, wolność, godność”²⁷⁰. Wielokierunkowe przeobrażenia i zmiany, jakie zachodzą we współczesnym świecie, wiążą się z nasileniem licznych zagrożeń społecznych, ekonomiczno-politycznych, ekologicznych, a nade wszystko – zagrożeń etycznych. Jak zauważył Philip Bosman: „Techniczno-naukowy postęp i duchowy rozwój człowieka rozmięły się. (...) Człowiek zajął się prawie wyłącznie swoim materialnym postępem. Teraz staje się ofiarą swojej własnej twórczości. (...) Zostaje sam programowany, manipulowany i degradowany”²⁷¹. Stopniowo zatracą się społeczny konsensus w dziedzi-

²⁶⁶ M. Szczepka-Pustkowska, S. Zielka, *op.cit.*, s. 161.

²⁶⁷ J. Legowicz, *op.cit.*, s. 24.

²⁶⁸ W. Kojs, *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*, s. 149.

²⁶⁹ E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 47.

²⁷⁰ B. Wojciechowska-Charlak, *Aksjologiczne kompetencje nauczyciela* [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 75.

²⁷¹ Cyt. za: E. Kobyłecka, *Wartości i humanistyczna przestrzeń edukacyjna*, s. 181.

nie etycznej, w postępującym pluralizmie i różnorodności coraz trudniej o jednoznaczne oceny i jasne odróżnianie dobra od zła. W płynnej ponowoczesności rozmywają się tradycyjne wartości. Postmodernistyczny kryzys aksjologiczny rodzi – i to nie tylko wśród młodego pokolenia – poczucie zagubienia i utratę punktów odniesienia. Zdaniem Wandy Dróźki:

Późna nowoczesność otworzyła przed człowiekiem nieograniczone możliwości podejmowania dowolnie wybranych stylów życia oraz sposobów samorealizacji. Jednocześnie te same warunki prowadzą do wykluczeń, wykorzenienia, separacji, tłumią poczucie własnego „ja”, odzierają całkiem z autonomii i podmiotowości. (...) Sytuacja ta wyzwala szereg napięć i dylematów; pojawiają się pytania: Jak żyć, jak się odnaleźć, jak poradzić sobie w świecie tak diametralnie i wciąż zmieniającym się? Jak pozbyć się lęku i poczucia bezradności?²⁷².

Poszukiwanie odpowiedzi na te i podobne pytania, pomaganie innym w rozwiązywaniu ich moralnych dylematów, wreszcie przezwyciężanie własnych egzystencjalnych niepokojów – to wyzwania, którym musi sprostać współczesny nauczyciel-wychowawca. Każda bowiem sytuacja wychowawcza, zdaniem Krystyny Ablewicz, ma swe aksjologiczne horyzonty²⁷³. Jak zauważa E. Kobyłecka, „W mniejszym lub większym stopniu ambiwalencje ery ponowoczesnej (np. natura – technika; «być» – «mieć»; wolność – zniewolenie; globalizacja – lokalność) znajdują odzwierciedlenie w szkolnych sytuacjach edukacyjnych. Do placówek oświatowych wkradają się relatywizm i chaos”²⁷⁴. Upadek autorytetów, osłabienie roli rodziny, ciągle kwestionowanie tradycyjnego systemu wartości, brutalizacja stosunków społecznych, istnienie subkultur opartych na przemocy, upowszechnienie się postaw konsumpcyjnych i roszczeniowych – wszystko to odzwierciedla się mniej lub bardziej wyraźnie w codziennych zachowaniach uczniów. Pedagodzy mogą przyjąć wobec tych zjawisk zróżnicowaną postawę. Następująco pisze o tym K. Ablewicz:

Mogą **zagrzebać się** w bezradności i utyskiwaniach i ratować swój autorytet moralizowaniem. Mogą jednak zastanowić się, jaki to świat **zgotował** młodemu człowiekowi człowiek dorosły, jakie w tym świecie dorosłych jest miejsce dzieci? I jeszcze jedno pytanie wydawałoby się w tym momencie szczególnie istotne. Czy wartości, o które chodzi mnie, człowiekowi dorosłemu, które – założmy – rozpoznałem jako dobre, godne trwania w następnych pokoleniach, nie ze względu na mnie, ale właśnie na to pokolenie, tudzież trwanie człowieczeństwa, czy te wartości przekazują w sposób właściwy, zrozumiały, konsekwentny, z faktyczną dbałością o ich

²⁷² W. Dróźka, *Współczesne konteksty dehumanizacji szkoły...*, s. 100.

²⁷³ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, s. 177–200.

²⁷⁴ E. Kobyłecka, *Wartości i humanistyczna przestrzeń edukacyjna*, s. 181.

podjęcie przez dzieci? Pytanie to jest pytaniem właśnie pedagogicznym, dotyczącym sposobu pracy z dzieckiem (...)»²⁷⁵.

Nauczyciel powinien stawić czoło tak zwanej ideologii postmodernizmu, „zgodnie z którą refleksja moralna nie jest człowiekowi potrzebna w warunkach ponowoczesnych, w których tożsamość jednostki to tylko gra dyskursów obliczona na doraźność oraz natychmiastowość zysku i przyjemności”²⁷⁶. Współczesny uczeń coraz śmielej krytycznie odnosi się do tradycyjnych norm i wartości, podaje je w wątpliwość, chce o nich dyskutować, zatem, zdaniem E. Kobyłeckiej, „Podstawową umiejętnością nauczyciela jest nie tyle zdolność przekazywania uczniom wiedzy o wartościach, lecz pomoc w ich rozpoznaniu, rozumieniu oraz hierarchizowaniu, a także wskazywanie wychowankom godnych ich dążeń celów, do których chcieliby zmierzać”²⁷⁷. Ważne jest, aby nauczyciel nie narzucał uczniowi żadnej wartości jako konieczności, a jedynie naprowadzał go i pobudzał do jej wyboru i urzeczywistniania. Okazję do tego stwarza niemal każda sytuacja dydaktyczno-wychowawcza. Dlatego „posiadanie przez wychowawcę określonej wiedzy aksjologicznej i umiejętność przekazywania jej uczniom na różne sposoby stanowi wymóg, bez którego jego działalność wychowawcza skazana jest na niepowodzenie”²⁷⁸. Konkurujące ze sobą wartości i społeczno-ekonomiczne realia skłaniają nauczycieli do odpowiednich zachowań kształtujących postawy uczniowskie wobec świata²⁷⁹. Poznawanie więc wartości oraz sposobów ich urzeczywistniania, a także nabywanie umiejętności krytycznego analizowania aksjologicznych przemian to konieczne elementy nauczycielskiego samokształtowania i zawodowego doskonalenia. To zadanie ważne dziś, w czasach dokonującego się przejścia „od nauczyciela **powołanego** jako strażnika wartości, obdarzonego autorytetem i poczuciem misji społecznej i kulturowej, do nauczyciela jako najemnika na wolnym rynku, traktowanego przedmiotowo i instrumentalnie, jako zarządzającego wiedzą i uczeniem się”²⁸⁰. Jak zauważył Allen Pearson, wiedza normatywna – wiedza dotycząca wartości – jest źródłem celów, jakie nauczyciel będzie starał się osiągnąć²⁸¹. Analizowane kompetencje są szczególnie ważne dla nauczyciela „etyki”, nowego przedmiotu w programie szkoły średniej. Istotnym aspektem tych kompetencji wydaje się aspekt meto-

²⁷⁵ K. Ablewicz, *Metodologiczny aspekt kompetencji nauczyciela etyki* [w:] *Tradycja i wyzwania. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*, red. K. Paćławska, Universitas, Kraków 1998, s. 651.

²⁷⁶ Tamże, s. 101.

²⁷⁷ E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań...*, s. 48.

²⁷⁸ J. Szempruch, *op.cit.*, s. 143.

²⁷⁹ Ch. Day, *op.cit.*, s. 275.

²⁸⁰ W. Dróżka, *Na rozdrożu wartości...*, s. 96.

²⁸¹ A.T. Pearson, *op.cit.*, s. 118.

dologiczny, umożliwiający poznanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczej od strony wartości²⁸².

7. Inne obszary postulowanych kompetencji współczesnego nauczyciela

Wśród pożądanых kompetencji nauczyciela XXI wieku wymienia się jeszcze między innymi niżej przedstawione:

- 1) **Kompetencje komunikacyjne** – będące, według Jerzego Kujawińskiego, wyrazem wyuczalnej i dynamicznej właściwości osobowości nauczyciela, która to właściwość umożliwia mu samoekspresję i rozumienie innych, a także świadomą gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń²⁸³. Zdaniem Józefa Kuźmy, ten rodzaj kompetencji nauczyciela wyraża się „umiejętnością nadawania i odbierania komunikatów oraz skutecznością komunikacji werbalnej i niewerbalnej w różnych relacjach między podmiotami życia szkolnego”²⁸⁴. W ramach analizowanych kompetencji, zwanych też czasem interpretacyjno-komunikacyjnymi, wymaga się od nauczyciela: posiadania wiedzy o komunikacji interpersonalnej i umiejętności jej spożytkowania dla celów edukacyjnych; nabycia umiejętności interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem; zrozumienia dialogowego charakteru relacji nauczyciel – uczeń; nabycia umiejętności słuchania, właściwego formułowania przekazów edukacyjnych, nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniami; doskonalenia poprawności i czytelności własnych zachowań językowych²⁸⁵. Brak tej czytelności, nierozumienie sensu używanych terminów może prowadzić do błędów interpretacyjnych i utrudniania porozumiewania się nauczyciela z uczniami i innymi uczestnikami sytuacji szkolnych²⁸⁶. Kazimierz Denek postuluje, by nauczyciele posiadali rozwiniętą zdolność komunikowania się, nawiązywania kontaktów i wpływania na otoczenie przez

²⁸² K. Ablewicz, *Metodologiczny aspekt kompetencji nauczyciela etyki*, s. 649.

²⁸³ J. Kujawiński, *Kompetencje metodyczne nauczyciela...*, s. 473.

²⁸⁴ J. Kuźma, *op.cit.*, s. 25.

²⁸⁵ R. Miszczuk, *Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji* [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 68, 69. Por. także J. Grochulska, *Idealne warunki i realne możliwości dialogu nauczyciela w klasie szkolnej* [w:] *Komunikacja – dialog – edukacja*, część II, red. W. Kojs, R. Mrózek, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.

²⁸⁶ E. Materka, *Nauczyciel w gąszczu terminologii*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 4, s. 4–7.

mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu²⁸⁷. Chodzi o zdolność do pozo-
stawania w dialogu z samym sobą i z innymi – z uczniami, rodzicami
i opiekunami uczniów, przełożonymi, innymi nauczycielami. „Dialog,
komunikowanie się, wspólna refleksja nad problemami i dylematami ży-
cia może i powinna humanizować stosunki pomiędzy uczniami, nauczy-
cielami, rodzicami”²⁸⁸. W literaturze przedmiotu znaleźć można jeszcze
pokrewne pojęciu kompetencji komunikacyjnych pojęcie kompetencji
interpersonalnych nauczyciela, obejmujące umiejętność porozumiewania
się, współpracy w grupie, inteligencję emocjonalną, umiejętność rozwią-
zywania konfliktów, negocjowania, motywowania²⁸⁹.

- 2) **Kompetencje psychologiczne** – zaliczane są przez niektórych autorów do
kompetencji związanych z wiedzą ogólną, przez innych do kompetencji
psychologiczno-pedagogicznych. Jak pisze Grażyna Rura, sami nauczy-
ciele zwracają uwagę na to, że brakuje im podstawowych kompetencji
z zakresu psychologii rozwojowej, poznawczej, społecznej, przez co nie
potrafią „skupić się na dziecku (na jego oczekiwaniach), wsłuchiwać się
w sygnały, które wysyła jako informacje o swoich potrzebach i nie potrafią
też skupić się na samych sobie (własnych możliwościach i potrzebach), bra-
kuje im umiejętności dokonywania autorefleksji, nie rozumieją własnych
ograniczeń i nie uaktywniają ukrytych potencjałów”²⁹⁰. Psychologowie są
zgodni co do tego, że nauczyciel musi posiadać bogatą wiedzę psycho-
logiczną na temat ucznia, by dzięki niej kreować adekwatne do możli-
wości rozwojowych dziecka warunki i sytuacje edukacyjne. Znajomość
poszczególnych etapów rozwojowych człowieka, ich złożonych uwarun-
kowań, różnic indywidualnych, a także znajomość własnej kondycji psy-
chicznej to konieczne elementy nauczycielskiej wiedzy. Znaczenie wiedzy
psychologicznej w pracy nauczyciela wzrasta w obliczu coraz większej
skali zaburzeń zdrowia psychicznego i dewiacyjnych zachowań młodzie-
ży, które wymagają profesjonalnej pomocy i interwencji ze strony peda-
gogów. O dużej użyteczności poszczególnych obszarów wiedzy psycho-
logicznej dla działalności dydaktyczno-wychowawczej pisze obszernie
Józef Nawrocki²⁹¹.
- 3) **Kompetencje estetyczne** – związane z odpowiedzialnością nauczyciela
za estetyczne wychowanie młodego pokolenia, rozumiane zarówno jako

²⁸⁷ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, s. 214.

²⁸⁸ Cz. Banach, *Nauczyciel*, s. 550.

²⁸⁹ M. Persson, *op.cit.*, s. 23.

²⁹⁰ G. Rura, *op.cit.*, s. 182.

²⁹¹ J. Nawrocki, *Kilka uwag o użyteczności wiedzy psychologicznej w kształceniu
kandydatów na nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II,
red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogicz-
no-Artystyczny, Kalisz 2007, s. 91–97.

wychowanie do sztuki, jak i jako wychowanie przez sztukę. Zdaniem Ewy Kobyłeckiej, nauczyciel powinien: wzmacniać i ukierunkowywać wrażliwość estetyczną ucznia; pomóc wychowankowi doskonalić umiejętności rozpoznawania i rozumienia wartości artystycznych, estetycznych i nadestetycznych zawartych w dziełach sztuki; kształcić umiejętność analizy i interpretacji wytworów kultury; wdrażać do konstruowania ocen i sądów wartościujących oraz wybierania tego, co najbardziej cenne; rozwijać zainteresowania i zdolności twórcze młodzieży; kształtować upodobania i potrzeby estetyczne; zachęcać do różnych form twórczej aktywności²⁹². By kształtować kulturę estetyczną uczniów i przygotowywać ich do czynnego uczestnictwa w kulturze, nauczyciel sam powinien obcować ze sztuką na co dzień. Sztuka, podejmując podstawowe problemy egzystencjalne, filozoficzne, światopoglądowe, wzbogaca człowieczą wizję świata, rozwija wrażliwość, pozwala z dystansem spojrzeć na własne życie. Przeżycia estetyczne, obcowanie z wartościami kultury rozwijają nowe potrzeby poznawcze uczniów i nauczycieli. Podkreśla się dziś, że nauczyciel ma pełnić funkcję swoistego animatora kultury i to zarówno na terenie swej klasy, szkoły, jak i środowiska lokalnego, w którym pracuje. „Wymaga się przeto, by nauczyciel był człowiekiem kultury, co związane jest z samokształtowaniem, samowychowaniem, orientacją w świecie kultury i sztuki, orientacją w zakresie kultury światowej i narodowej, a także kultury ludowej regionu, w którym funkcjonuje szkoła”²⁹³.

- 4) **Kompetencje organizatorskie** – stanowiące, według Jerzego Kujawińskiego, o kondycji intelektualnej i moralnej nauczyciela, wyrażającej się w projektowaniu oraz otwartości na zmiany układu elementów przestrzeni edukacyjnej²⁹⁴. Chodzi tu więc o wiedzę, umiejętności i organizacyjne zdolności dotyczące projektowania pracy własnej i uczniów. Niektórzy autorzy piszą o kompetencjach pragmatycznych bądź prakseologicznych, wyrażających się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli i ewaluacji procesów edukacyjnych²⁹⁵. Barbara Field zalicza do tych kompetencji wiedzę i umiejętności nauczyciela związane z zarządzaniem klasą i organizowaniem środowiska sprzyjającego uczeniu się²⁹⁶.

²⁹² E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań...*, s. 83.

²⁹³ S. Palka, *Desirable and real roles of teachers in the contemporary school* [w:] *Education in a reformed school*, red. T. Koszczyc, M. Lewandowski, W. Starościak, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2007, s. 24.

²⁹⁴ J. Kujawiński, *Kompetencje metodyczne nauczyciela...*, s. 473–474.

²⁹⁵ R. Miszczuk, *op.cit.*, s. 70. Por. także Cz. Banach, *Nauczyciel*, s. 550.

²⁹⁶ B. Field, *The skills and competencies of beginning teachers* [w:] *Teachers as mentors. A practical guide*, red. B. Field, T. Field, The Falmer Press, London 1994, s. 12–13.

- 5) **Kompetencje z zakresu doradztwa zawodowego** – obejmujące między innymi elementy wiedzy ekonomicznej. Pożądane jest, by nauczyciel posiadał wiedzę związaną z podstawowymi zagadnieniami gospodarczymi, szczególnie zaś podkreśla się jego rolę pierwszego doradcy zawodowego swoich uczniów. Zdaniem Zdzisława Wołka: „Nauczyciel nie jest w tym przypadku doradcą profesjonalnym, jednakże wśród swoich licznych kompetencji zawodowych niezbędne są mu kompetencje doradcze, przydatne w różnych obszarach, wśród nich w zakresie poradnictwa zawodowego. Doradzanie wymaga kompetencji z wielu dziedzin, szczególnie z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii, komunikowania społecznego, wykorzystywania mediów elektronicznych, ekonomii, organizacji pracy, gospodarki, polityki społecznej, kultury materialnej”²⁹⁷.
- 6) **Kompetencje społeczno-obywatelskie** – związane z umacnianiem podstaw demokratycznych i obywatelskich. Kompetencje te obejmują wiedzę socjologiczną (zaliczaną przez niektórych autorów do kompetencji nauczyciela w zakresie wiedzy ogólnej), w szczególności zaś wiedzę o zasadach funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego, wiedzę o demokracji, samorządności, funkcjonowaniu samorządów lokalnych, a także elementy wiedzy z politologii. Nauczyciel to społeczny animator – ma dodawać sił i bodźców do podejmowania nowych inicjatyw, ożywiać grupę, pośredniczyć i zachęcać młodzież i dorosłych do uczestniczenia w życiu społecznym, w tym do aktywnej obecności w środowisku lokalnym. Nauczyciel-animator rozbudza społeczną inicjatywę²⁹⁸.
- 7) **Kompetencje „europejskie”** – kompetencje obejmujące aspekt międzynarodowy, wielokulturowy, globalny. Stawia się dziś przed nauczycielem zadania edukacji wielokulturowej, zmierzającej do niwelowania dystansu międzyetnicznego i międzygrupowego, przede wszystkim zaś do wzajemnego poznawania siebie i tolerancji wobec innych kultur. Potrzebna jest więc pedagogom wiedza o innych kulturach i narodach, wiedza dotycząca różnic kulturowych, organizacji i funkcjonowania Unii Europejskiej, znajomość unijnych programów dotyczących edukacji. Zdaniem Kazimierza Denka, „Europa bez granic, możliwość swobodnego przemieszczania się, wyboru miejsca zatrudnienia i zamieszkania nakłada na nauczycieli obowiązek pomagania młodemu pokoleniu w przygotowaniu się do życia w integrującym się starym kontynencie”²⁹⁹. Autor ten zalicza „europejskość” do podstawowych kompetencji nauczyciela i pisze, że wyrażać ma się ona znajomością i zrozumieniem ideałów wychowania proeuropejskie-

²⁹⁷ Z. Wołek, *Nauczyciel jako doradca zawodowy* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, s. 155.

²⁹⁸ U. Kazubowska, *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje* [w:] *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 63.

²⁹⁹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, s. 215.

go oraz umiejętnością korzystania z bogatych zasobów wiedzy o współczesnej Europie³⁰⁰.

- 8) **Kompetencje medialne, informatyczne i techniczne** – pozwalające nauczycielowi umiejętnie wykorzystywać nowe technologie i nowoczesne źródła informacji. Ten rodzaj kompetencji, istotny w warunkach społeczeństwa informacyjnego, obejmuje między innymi: znajomość podstawowych usług internetowych i ich edukacyjnych zastosowań, umiejętność przygotowywania materiałów i prezentacji multimedialnych, wiedzę na temat działania nowoczesnych technologii komunikacyjnych, znajomość i umiejętność wykorzystywania nowoczesnego oprogramowania edukacyjnego i elektronicznych nośników informacji. Coraz więcej szkół, zwłaszcza tych przeznaczonych dla starszej młodzieży i dorosłych, oferuje dziś alternatywne kształcenie *on-line*, czyli kształcenie na odległość z wykorzystaniem sieci internetowej. Nauczyciele muszą więc zdobywać wiedzę o tworzeniu kursów *on-line* o strukturach blokowych przeznaczonych do indywidualnej pracy słuchacza³⁰¹. Wymaga się od nauczycieli sprawnego funkcjonowania w warunkach postępującej komputeryzacji wielu aspektów życia. Jak pisze Wojciech Kojs, „nowe sposoby magazynowania i organizowania olbrzymich zasobów informacji na małej przestrzeni oraz niebywała szybkość ich przekształcania i transmitowania, przy szerokim do nich dostępie, stanowią wyzwanie dla wszystkich podmiotów szkolnej i pozaszkolnej edukacji”³⁰².

Zaprezentowany powyżej zestaw kompetencji współczesnego nauczyciela nie wyczerpuje obszarów wiedzy, jaką ten powinien dysponować. Zbiór ten wzbogacany bywa przez poszczególnych autorów o różne inne aspekty. Píše się oczywiście o merytorycznych kompetencjach nauczyciela, czyli kompetencjach rzeczowych, dotyczących opanowania i zrozumienia treści nauczanych przedmiotów. Podkreśla się przy tym konieczność aktualizowania wiedzy z dyscypliny nauczanej i ujmowania jej w szerokim kontekście dyscyplin pokrewnych. Za istotny element kompetencji współczesnego nauczyciela uważa się też zaawansowaną znajomość języka obcego³⁰³. Wskazuje się także na osobiste kompetencje nauczyciela (zwane też osobowościowymi) jako te, które niezbędne są dla wyso-

³⁰⁰ Tamże, s. 221.

³⁰¹ D. Siemieniecka-Gogolin, *Nauczyciel dorosłych dla społeczeństwa informacyjnego* [w:] *Edukacja jutra*, red. E. Perzycka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 264.

³⁰² W. Kojs, *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji*, s. 18.

³⁰³ E. Nerwińska, *Przygotowanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 4, s. 17.

kiej jakości nauczania i uczenia się oraz dla pełnych szacunku zachowań i relacji z innymi. Do kompetencji tych zalicza się między innymi: otwartość, poczucie własnej wartości, towarzyskość, zdolność przystosowania się, umiejętność pracy w zróżnicowanym środowisku, samodyscyplinę, zdolności organizacyjne, kreatywność, umiejętność krytycznego myślenia i rozumowania, odpowiedzialność, umiejętność wzbudzania zaufania, zdolności przywódcze³⁰⁴. O tym, jak ważna jest rola kompetencji osobistych w pracy nauczyciela, a właściwie o tym, że osobowość nauczyciela jest fundamentem dla jego dydaktyczno-wychowawczych oddziaływań, trafnie pisał przed laty Stefan Szuman:

W zawodzie pedagogicznym osobowość wychowawcy gra rolę istotną. Bo przecież nauczyciel nie jest bezdusznym zbiornikiem wiedzy, nie jest mówionym podręcznikiem, nie jest naczyniem, w którym wiedza zostaje mechanicznie zdeponowana i nagromadzona, aby ją stąd niejako rozlewano znów mechanicznie do – na razie – jeszcze mniej pojemnych naczyń, którymi są umysły uczniów. Jako wychowawca – nauczyciel też nie jest zbiorem norm i przepisów etycznych i wychowawczych, nie jest bezosobistym prawem i kodeksem wychowania. Prawdziwy nauczyciel i wychowawca nie jest tylko zwykłym pośrednikiem między wiedzą i uczniem, między programem nauczania a jego wykonaniem, między społecznymi celami i normami wychowywania a ich realizacją, lecz autonomiczną jednostką wychowującą, która uczy i wychowuje zawsze swoim stylem i swoją manierą, swoją osobowością, a wychowuje dobrze tylko w miarę udoskonalania swego stylu, swej maniery, swej osobowości, na usługach pedagogicznego powołania³⁰⁵.

Jak już wcześniej zaznaczono, duże tempo zachodzących w świecie zmian oraz złożony charakter czasów, w których żyjemy, sprawiają, że nie można formułować zamkniętego zbioru elementów nauczycielskiej wiedzy. Pojawiające się w rzeczywistości szkolnej i społecznej coraz to nowe problemy nieustannie będą poszerzać zakres postulowanych kompetencji nauczyciela. Jak pisze Magnus Persson, skoro nauczyciele mają obecnie przygotowywać coraz bardziej zróżnicowane grupy uczniów do dużo bardziej wymagającej pracy – do rozpoznawania problemów, szukania nowych rozwiązań, uczenia się na własną rękę, współpracy w grupie – będą potrzebować zupełnie nowej wiedzy oraz zupełnie innych umiejętności niż te, które posiadają teraz³⁰⁶.

Barbara Dobrowolska podkreśla, że kompetencje nauczyciela warunkowane są tak zwaną filozofią szkoły, którą stanowi określona orientacja światopoglądowa, wyznaczająca szkole jej funkcje, zadania i role nauczycieli oraz wartości, na których opiera się cały system edukacyjny³⁰⁷. Rozróżnia się dwie zasadnicze

³⁰⁴ M. Persson, *op.cit.*, s. 22, 23.

³⁰⁵ S. Szuman, *Talent pedagogiczny* [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, oprac. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 90.

³⁰⁶ M. Persson, *op.cit.*, s. 21.

³⁰⁷ B. Dobrowolska, *op.cit.*, s. 12.

„filozofie” szkoły: orientację technologiczną, w której proces nauczania sprowadza się do instrumentalnych działań nauczyciela i jego kompetencji merytorycznych, oraz orientację humanistyczną, która obecnie wydaje się wysoce pożądana. Nawiązująca do egzystencjalizmu humanistyczna orientacja edukacji akcentuje takie atrybuty jednostki, jak wolność, autonomia wyborów, wielostronny rozwój osobowy. „Takie założenia wyznaczają role zawodowe nauczyciela i wyznaczają obszary jego kompetencyjności. Kształtowanie człowieka wszechstronnego, otwartego na problemy społeczne, wymaga od nauczyciela aktywnych postaw, osobistych i zawodowych transgresji, rozumianych tu jako umiejętność przekraczania dotychczasowych granic mentalnych, psychologicznych, społecznych”³⁰⁸.

Podsumowaniem tych rozważań mogą być poniższe słowa Janusza Gniteckiego:

Nauczyciel współczesny staje wobec przemian globalnych współczesnego świata. Pojawiają się nowe obszary aktywności i nowe reguły porządku gospodarczego i edukacyjnego. Nauczyciel musi stawić czoło zupełnie nowym wyzwaniom cywilizacji informacyjnej i globalnie pojętej edukacji oraz konieczności odczytania nowych kompetencji w zmieniającej się rzeczywistości. Te zarysowujące się nowe kompetencje nie są nauczycielowi dane, lecz zadane. W związku z tym nowego sensu i znaczenia nabiera edukacja – a zwłaszcza samoedukacja nauczycieli – jako proces przebiegający przez całe życie³⁰⁹.

Warto jeszcze podkreślić, że wiedza nauczyciela nie jest prostym konglomeratem informacji pochodzących z różnych obszarów. „Jest natomiast zbiorem zintegrowanych wiadomości wywodzących się z różnych dziedzin, w którym poszczególne elementy permanentnie zmieniają swą pozycję, rolę i znaczenie, zależnie od bieżąco dokonywanych wyborów uwarunkowanych aktualnymi wydarzeniami, planami czy dążeniami”³¹⁰. Jest to więc poznawczo integrowana wiedza pochodząca z różnych dyscyplin naukowych. Nauczyciel nie musi być ekspertem w tych licznych dyscyplinach, powinien po prostu umieć spojrzeć dalej niż tylko na swoje zawodowe sprawy i twórczo wykorzystywać to wszystko, co niesie z sobą otaczająca rzeczywistość. Powinien mieć rozbudowane potrzeby poznawcze w różnych dziedzinach wiedzy.

Wymieniane w literaturze przedmiotu kompetencje nauczycieli XXI wieku, w tym pożądane zakresy ich wiedzy, wskazują na obszary aktywności poznawczej, jaka winna stać się ich udziałem. Rozważania te odnoszą nas do zagadnienia poznawczych potrzeb nauczycieli. Zagadnienie to nie znalazło w literaturze przedmiotu dostatecznego opracowania. Pośrednio odczytywać można tę problematykę z licznych publikacji na temat doskonalenia zawodowego nauczycieli,

³⁰⁸ Tamże.

³⁰⁹ J. Gnitecki, *Kompetencje nauczyciela...*, s. 132.

³¹⁰ I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela*, s. 73.

funkcjonowania nauczyciela w zawodzie, pożądanych dyspozycji nauczyciela czy jego postulowanych kompetencji. O zagadnieniach tych traktują badania niektórych autorów: Mariana Śnieżyńskiego (badania z 1992 roku na temat nauczania wychowującego; autor badał między innymi pożądane cechy osobowościowe nauczycieli oraz poczucie identyfikacji nauczycieli z wykonywanym zawodem)³¹¹; Danuty Skulicz (badania z 1999 roku na temat aktywności własnej nauczycieli w pełnieniu funkcji zawodowej)³¹²; Elżbiety Perzyckiej (badania z 2000 roku nad kompetencjami edukacyjnymi nauczycieli języka polskiego)³¹³; Ewy Murawskiej (badania z 2002 roku na temat miejsca czytelnictwa w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli)³¹⁴; Danuty Wosik-Kawali (badania z 2005 roku na temat poglądów nauczycieli na zagadnienie ich zawodowych kompetencji)³¹⁵; Grażyny Rury (badania z 2006 roku na temat zmian w polskim systemie szkolnym w percepcji nauczycieli; autorka badała między innymi oczekiwania nauczycieli odnoszące się do organizatorów różnych form doskonalenia zawodowego)³¹⁶. Brakuje badań, które jednoznacznie dotyczyłyby zagadnienia potrzeb poznawczych współczesnych nauczycieli. Warto więc poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania: Jaka wiedza jest dziś szczególnie potrzebna nauczycielom w pełnieniu dydaktyczno-wychowawczych zadań? Czy nauczyciele przejawiają aktywność poznawczą, a jeśli tak, to w jakich zakresach wiedzy? W jaki sposób nauczyciele zaspokajają swe poznawcze potrzeby, czy napotykają przy tym jakieś trudności? Co można i należałoby zrobić dla efektywniejszego kształtowania i zaspokajania poznawczych potrzeb nauczycieli? Na co powinny zwrócić uwagę instytucje doskonalenia zawodowego nauczycieli, projektując treści oferowanych zajęć?

Próby odpowiedzi na te i inne pytania dokonano w kolejnych rozdziałach niniejszej pracy. W badaniach własnych autora zostały wzięte pod uwagę powyżej zanalizowane rodzaje kompetencji współczesnego nauczyciela.

³¹¹ M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe Papięskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1995.

³¹² D. Skulicz, *Edukacja między strategią władzy a aktywnością nauczycieli* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos”, Częstochowa 2002.

³¹³ E. Perzycka, *op.cit.*

³¹⁴ E. Murawska, *Czytam więc jestem... nauczycielem – miejsce czytelnictwa w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Edukacja” 2004, nr 1.

³¹⁵ D. Wosik-Kawala, *Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość* [w:] *Nauczyciel kompetentny. Terazniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.

³¹⁶ G. Rura, *op.cit.*

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

1. Problematyka badań

Główny problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: **Jakie są: stan, kształtowanie i zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli?**

W związku z tak sformulowanym problemem głównym badań wyłoniono następujące kwestie szczegółowe (kwestie te podzielone zostały na trzy zasadnicze grupy):

A. Szczegółowe problemy badawcze dotyczące zagadnienia stanu potrzeb poznawczych nauczycieli:

- 1) Jaki jest poziom odczuwania przez nauczycieli potrzeb poznawczych?
- 2) Z jakimi dziedzinami wiedzy związane są potrzeby poznawcze nauczycieli?
- 3) Jakie są uwarunkowania stanu potrzeb poznawczych nauczycieli?

B. Szczegółowe problemy badawcze dotyczące zagadnienia kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli:

- 4) Jakie są motywy podejmowania przez nauczycieli aktywności poznawczej?
- 5) Jakie korzyści dostrzegają nauczyciele z zaspokajania swoich potrzeb poznawczych?
- 6) Jakie są sposoby kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli przez instytucje doskonalenia zawodowego?

C. Szczegółowe problemy badawcze dotyczące zagadnienia zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli:

- 7) Jaki jest poziom aktywności poznawczej nauczycieli i w jakich zakresach wiedzy aktywność ta się przejawia?
- 8) W jaki sposób nauczyciele zaspokajają swoje potrzeby poznawcze?
- 9) Jakie są uwarunkowania zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli?

Ostatnim, dodatkowym, problemem szczegółowym, dotyczącym zarówno zagadnienia kształtowania, jak i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli, jest pytanie o możliwości i szanse ulepszeń w tych kwestiach:

- 10) Jakie są możliwości efektywniejszego kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli?

Przeprowadzone przez autora badania mają charakter diagnostyczny, opisowy; zgodnie z literaturą przedmiotu ten typ badań nie wymaga formułowania hipotez badawczych³¹⁷.

2. Zmienne i wskaźniki

W ramach podjętych badań wyłoniono następujące zmienne:

- 1) potrzeby poznawcze nauczycieli;
- 2) stan potrzeb poznawczych nauczycieli;
- 3) kształtowanie potrzeb poznawczych nauczycieli;
- 4) zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli.

Ad 1) Potrzeba poznawcza nauczyciela zdefiniowana została jako cecha jego osobowości świadcząca o skłonności do podejmowania wymagającej wysiłku aktywności poznawczej. Termin „aktywność poznawcza” stosowany jest tu w znaczeniu operacyjnym jako zespół czynności związanych z poszukiwaniem, gromadzeniem, uzupełnianiem i wytwarzaniem wiedzy. Potrzeby poznawcze nauczycieli są właściwościami psychicznymi pobudzającymi, ukierunkowującymi i organizującymi ich aktywność poznawczą.

Ad 2) Znaczenie tej zmiennej obejmuje poziom odczuwania przez nauczycieli potrzeb poznawczych oraz charakterystykę tych potrzeb, uwzględniającą związane z nimi obszary wiedzy.

Ad 3) Kształtowanie potrzeb poznawczych nauczycieli rozumiane jest tu dwójako: po pierwsze jako wzbudzanie, wywoływanie, inicjowanie tych potrzeb, po drugie jako ich rozwijanie, kreowanie przez tworzenie warunków sprzyjających podejmowaniu przez nauczycieli aktywności poznawczej.

Ad 4) Zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli dotyczy w niniejszej pracy sposobów realizowania przez nauczycieli aktywności poznawczej oraz uwarunkowań tej aktywności.

Konteksty wyżej zaprezentowanych definicji zmiennych przedstawiono w rozdziale I *Istota potrzeb i potrzeb poznawczych człowieka*.

Podczas badań wzięto pod uwagę następujące kategorie wskaźników:

³¹⁷ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 35–36. Por. także M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 80.

- a) elementy informacji zawarte w wypowiedziach nauczycieli – zdaniem Stefana Nowaka, „wypowiedzi członków badanej zbiorowości traktujemy jako wskaźniki rzeczowe wyrażonych w nich stanów psychicznych czy też opisanych w nich zjawisk, zdarzeń i stanów rzeczy”³¹⁸;
- b) elementy informacji uzyskane dzięki analizie dokumentów – jest to rodzaj wskaźników empirycznych, rzeczowych, obejmujących elementy informacji, których nośnikami są dokumenty;
- c) wskaźniki liczbowe jako wynik skalowania – są to wskaźniki w postaci wartości średnich arytmetycznych ocen uzyskanych dzięki zastosowaniu skal ocen (skal szacunkowych); wskaźnikami oceny lub opinii respondentów na dany temat jest wybór przez nich jednej z możliwych, uszeregowanych według określonego kontinuum ocen, której przypisana jest odpowiednia liczba (wskazuje ona natężenie danej opinii lub oceny respondenta).

3. Metody i narzędzia badawcze

W przeprowadzonych badaniach empirycznych, których celem było rozwiązanie głównego problemu badawczego oraz problemów szczegółowych, wykorzystano następujące metody badawcze³¹⁹:

- a) ankieta;
- b) wywiad;
- c) skalowanie;
- d) analiza dokumentów.

Wybrane metody podporządkowane są głównie ilościowemu charakterowi badanych zjawisk (w pewnym stopniu obejmują też charakter jakościowy). W analizie materiału badawczego wykorzystano niektóre metody statystyczne jako metody pomocnicze do opracowania wyników badań.

Do realizacji wyżej wymienionych metod zostały użyte następujące narzędzia badawcze:

- kwestionariusz ankiety sporządzony do badania nauczycieli;
- kwestionariusz wywiadu z nauczycielami;
- skale szacunkowe;

³¹⁸ S. Nowak, *op.cit.*, s. 173.

³¹⁹ Znaczenie metody badawczej przyjęto za: S. Nowak, *op.cit.*, s. 22. Wymienione metody badawcze traktowane są przez niektórych autorów jako techniki badań w obrębie metody sondażu diagnostycznego. Por. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 251; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 81.

- autorski przewodnik do analizy dokumentów.
- Ad a) Podstawową metodą przeprowadzonych badań była ankieta, którą wykorzystano w celu poznania opinii nauczycieli na temat potrzeb poznawczych i aktywności poznawczej ich oraz innych – nieobjętych badaniami – nauczycieli. Do uzyskania interesujących badacza informacji służył opracowany kwestionariusz ankiety dla nauczycieli, składający się z piętnastu pytań³²⁰. Pierwsze osiem pytań dotyczyło potrzeb poznawczych i aktywności poznawczej respondenta, kolejne sześć pytań traktowało o potrzebach poznawczych i poznawczej aktywności innych nauczycieli. Ostatnie, obszernie rozbudowane pytanie wiązało się z opiniami nauczycieli na temat przydatności poszczególnych obszarów wiedzy. W kwestionariuszu ankiety zastosowano pytania zamknięte, o charakterze skali, oraz pytania otwarte, które stanowiły większość. Poniżej przedstawiono przykłady pytań umieszczonych w kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli:
- „Jakie dostrzega Pan/Pani korzyści z zaspokajania swoich potrzeb poznawczych?”;
 - „Wiedza z jakich dyscyplin (dziedzin) jest – zdaniem Pana/Pani – dziś szczególnie potrzebna nauczycielom w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych?”;
 - „W jakich zakresach wiedzy – zdaniem Pana/Pani – nauczyciele przejawiają aktywność poznawczą?”;
 - „W jaki sposób – Pana/Pani zdaniem – nauczyciele zaspokajają własne potrzeby poznawcze?”.
- Ad b) Metodę wywiadu zastosowano w badaniach wstępnych (pilotażowych) w stosunku do pięciu nauczycieli, pracujących na terenie jednej ze szkół województwa śląskiego. Wywiad miał charakter indywidualny (przeprowadzony został z każdym nauczycielem oddzielnie), jawny (przed rozpoczęciem wywiadu badani informowani byli o jego przedmiocie i celu, zaznajamiani byli też z ogólnym rozumieniem terminu „potrzeby poznawcze nauczycieli”), skategoryzowany (określone zostały brzmienie i kolejność zadawanych pytań). Nauczyciele proszeni byli o udzielenie odpowiedzi na pytania, wypowiedzi badanych były protokołowane w czasie trwania wywiadu i uzupełniane bezpośrednio po jego zakończeniu. Wywiad umożliwił uzyskanie informacji dotyczących:
- stopnia odczuwania potrzeb poznawczych przez nauczycieli;
 - obszarów wiedzy potrzebnej nauczycielom w pełnieniu zadań dydaktyczno-wychowawczych;
 - sposobów wzbudzania poznawczych potrzeb i zainteresowań nauczycieli;
 - sposobów zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli;
 - motywów podejmowania przez nauczycieli aktywności poznawczej;

³²⁰ Wzór kwestionariusza ankiety dla nauczycieli znajduje się w aneksie 1.

- zakresów wiedzy, w których nauczyciele przejawiają aktywność poznawczą;
- trudności, jakie napotykają nauczyciele w zaspokajaniu swych potrzeb poznawczych;
- możliwości efektywniejszego wzbudzania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli.

Narzędziem, które zastosowano do zdobycia wyżej wymienionych informacji, był kwestionariusz wywiadu z nauczycielami³²¹. Kwestionariusz zawierał wyłącznie pytania otwarte. Poniżej zaprezentowano przykłady pytań, na które odpowiadali nauczyciele:

- „Jaka wiedza jest Panu/Pani potrzebna w pełnieniu zadań dydaktyczno-wychowawczych?”;
- „Czy podejmuje Pan/Pani aktywność poznawczą w zakresie wymienionych dyscyplin? Jeśli tak, to co Pana/Panią do tego skłania?”;
- „Jakie widzi Pan/Pani możliwości efektywniejszego zaspokajania własnych potrzeb poznawczych? Czy dostrzega Pan/Pani jakieś trudności z tym związane, jeżeli tak, to jakie?”;
- „Czy istnieje – zdaniem Pana/Pani – konieczność wzbudzania/stymulowania potrzeb poznawczych nauczycieli? Jeśli tak, to w jakich zakresach wiedzy?”.

Ad c) Skalowanie wykorzystano w badaniu ankietowym w celu oceny stopnia odczuwania przez respondentów potrzeb poznawczych, oceny poziomu aktywności poznawczej nauczycieli oraz oceny stopnia przydatności dla badanych poszczególnych obszarów wiedzy. W kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli zastosowano pytania zamknięte, o charakterze skali. Odpowiedzi w tych pytaniach miały skalę opisową, tworzącą ciąg stopni oznaczających natężenie badanego zjawiska. W badaniach posłużono się pięciostopniowymi skalami, w których 5 oznaczało największe nasycenie cechy, 4 – umiarkowanie wysokie nasycenie, 3 – średnie (przeciętne) nasycenie, 2 – umiarkowanie niskie nasycenie, 1 – najniższe nasycenie cechy. Badani byli proszeni o wybór tylko jednej odpowiedzi. Poniżej przedstawiono przykładowe pytania o charakterze skali:

- „W jakim stopniu odczuwa Pan/Pani potrzeby poznawcze w zakresie wiedzy związanej z funkcjonowaniem w zawodzie?
 - a) bardzo wysokim;
 - b) raczej wysokim;
 - c) przeciętnym;
 - d) raczej niskim;
 - e) bardzo niskim”;
- „Czy istnieje – zdaniem Pana/Pani – konieczność wzbudzania (wywoływania/kształtowania) potrzeb poznawczych nauczycieli?”

³²¹ Wzór kwestionariusza wywiadu z nauczycielami znajduje się w aneksie 2.

- a) zdecydowanie TAK;
 - b) raczej TAK;
 - c) trudno powiedzieć;
 - d) raczej NIE;
 - e) zdecydowanie NIE”;
- „Literatura przedmiotu, opisując kompetencje współczesnego nauczyciela, wymienia liczne obszary wiedzy, jaką ten powinien posiadać, by dobrze wykonywać zawodowe zadania. Poniżej przedstawiono listę różnorodnych zagadnień poznawczych z różnych dyscyplin. Prosimy Pana/Panią o ocenę stopnia przydatności wymienionych obszarów wiedzy w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, przez wpisanie odpowiedniej liczby przy poszczególnych pozycjach, według następującego klucza:
- 5 = bardzo duży stopień przydatności;
 - 4 = raczej duży stopień przydatności;
 - 3 = przeciętny stopień przydatności;
 - 2 = raczej mały stopień przydatności;
 - 1 = bardzo mały stopień przydatności.
- 1) wiedza merytoryczna (związana z nauczaniem przedmiotem)
- a) ugruntowana wiedza teoretyczna z zakresu danej dyscypliny...;
 - b) współczesne tendencje i kierunki w tej dyscyplinie...;
- 2) wiedza metodyczna, praktyczna (wiedza o celach, treściach, środkach, metodach dydaktycznych, formach organizacji pracy uczniów, zasadach nauczania, kontroli i ocenie, wiedza dotycząca nauczania wychowującego w danej dyscyplinie)...”.
- Ad d) Metoda analizy dokumentów została zastosowana w celu zdobycia informacji na temat sposobów kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli przez instytucje doskonalenia zawodowego oraz informacji dotyczących aktywności poznawczej nauczycieli. Aby uzyskać powyższe informacje, przeanalizowano następujące dokumenty Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli (MCDN) w Krakowie:
- *Informator o formach doskonalenia i dokształcania 2006/2007 dla nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych, pracowników nadzoru pedagogicznego oraz pracowników oświatowych samorządów terytorialnych;*
 - *Zestawienia statystyczne dotyczące realizacji form doskonalenia w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w roku szkolnym 2006/2007.*

Zawarte w dokumentach treści zostały uporządkowane, zliczone i zinterpretowane w zakresie zgodnym z podjętą problematyką badań. Analiza treści wymienionych dokumentów została przeprowadzona za pomocą specjalnie skonstruowanego przewodnika³²², który zawierał następujące kategorie:

³²² Wzór przewodnika do analizy dokumentów znajduje się w aneksie 3.

- rodzaje i treści programowe form doskonalenia i doształcania, jakie odnaleźć można w ofercie MCDN na rok szkolny 2006/2007,
- rodzaje, problematykę i liczbę zrealizowanych w MCDN w roku szkolnym 2006/2007 form doskonalenia i doształcania, liczbę i cechy uczestników tych form.

Zgromadzony materiał badawczy opracowano statystycznie przez wyliczenie charakterystyk liczbowych i wykorzystanie odpowiednich testów statystycznych. Zastosowanie pytań zamkniętych, o charakterze skali, umożliwiło obliczenie średnich arytmetycznych według przyjętego wzoru:

$$M = \frac{\Sigma X}{N}$$

gdzie:

- M – średnia arytmetyczna,
- Σ – znak sumy,
- X – poszczególne pomiary lub zapisy,
- N – liczba pomiarów lub zapisów.

Celem oszacowania siły związku pomiędzy zmiennymi jakościowymi (nominalnymi) obliczone zostały dwa współczynniki:

- współczynnik kontyngencji C*, tj. współczynnik współwystępowania, według wzoru:

$$C = \sqrt{\frac{x^2}{x^2 + N}}$$

gdzie:

- C – współczynnik kontyngencji,
- x^2 – statystyka chi-kwadrat,
- b) *współczynnik Czuprowa T*, tj. współczynnik zbieżności cech jakościowych, według wzoru:

$$T = \sqrt{\frac{x^2}{n\sqrt{(k-1)(l-1)}}$$

gdzie:

- T – współczynnik zbieżności cech,
- x^2 – statystyka chi-kwadrat,
- k – liczba kolumn w tablicy współzmienności,
- l – liczba wierszy w tablicy współzmienności.

Oba współczynniki przyjmują wartości od 0 (brak zależności) do 1 (zależność funkcyjna, pełna). Im silniejsza zależność, tym wyższe współczynniki. Każda wartość mniejsza od 0,5 wskazuje na brak statystycznie istotnego związku między zmiennymi³²³.

4. Miejsce i czas badań

Badania przeprowadzono na terenie województwa małopolskiego oraz części województwa śląskiego (obejmującej teren podległy Delegaturze Śląskiego Kuratorium Oświaty w Bielsku-Białej) w szkołach podstawowych, gimnazjach, liceach i technikach. Badaniami objęto szkoły mieszczące się w dużych miastach (Kraków, Tarnów), w małych miastach (Nowy Targ, Oświęcim, Brzeszcze, Pszczyna) oraz na wsiach (Rybna, Jankowice).

Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w czerwcu 2006 roku w Zespole Szkół Ekonomicznych w Pszczynie. Badania główne – rozpoczęte w marcu 2007 roku, a zakończone we wrześniu 2007 roku – przeprowadzono w następujących szkołach Małopolski i Śląska (w nawiasach podano liczbę nauczycieli danej szkoły, którzy wzięli udział w badaniu):

- 1) Szkoła Podstawowa nr 11 im. J. Dietla, Kraków, ul. Miodowa 36 (15);
- 2) Szkoła Podstawowa nr 26, Kraków, ul. I. Krasickiego 34 (14);
- 3) Szkoła Podstawowa nr 53, Kraków, ul. Skośna 8 (9);
- 4) Szkoła Podstawowa nr 11 im. M. Kopernika, Oświęcim, ul. Słowackiego 2 (10);
- 5) Szkoła Podstawowa nr 1 im. K. Hoffmanowej, Tarnów, ul. Reymonta 30 (5);
- 6) Szkoła Podstawowa nr 5 im. Konfederacji Tatrzańskiej, Nowy Targ, ul. W. Orkana 17 (10);
- 7) Szkoła Podstawowa nr 15, Pszczyna-Jankowice, ul. Baziowa 15 (15);
- 8) Szkoła Podstawowa przy Zespole Placówek Oświatowych w Rybnej k. Krakowa (22);
- 9) Publiczne Gimnazjum nr 52 OO. Pijarów, Kraków, ul. Dzielskiego 1 (11);
- 10) Gimnazjum nr 1 im. ks. J. Twardowskiego, Brzeszcze, ul. Szkolna 6 (6);
- 11) Gimnazjum nr 1 im. J. Nowaka-Jeziorańskiego, Tarnów, ul. Reymonta 30 (18);
- 12) Gimnazjum nr 7 z Oddziałami Integracyjnymi im. J. Korczaka, Tarnów, ul. Bandrowskiego 4 (20);

³²³ Wzory testów statystycznych i interpretację ich wyników przyjęto za: K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 211–214.

- 13) Gimnazjum nr 1, Pszczyna, ul. S. Batorego 24 (23);
- 14) Zespół Społecznych Szkół Ogólnokształcących Mistrzostwa Sportowego, Kraków, ul. Szablowskiego 1 (10);
- 15) II Liceum Ogólnokształcące im. Króla Jana III Sobieskiego, Kraków, ul. Sobieskiego 9 (19);
- 16) V Liceum Ogólnokształcące im. A. Witkowskiego, Kraków, ul. Studencka 12 (20)
- 17) Liceum Ogólnokształcące Zakonu Pijarów im. ks. S. Konarskiego, Kraków, ul. Akacyjowa 5 (5);
- 18) Zespół Szkół Ekonomicznych im. Powstańców Śląskich, Pszczyna, ul. Bogedaina 20 (18).

Kwerendę i analizę dokumentów przeprowadzono w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie (ul. Lubelska 23) w czerwcu i lipcu 2007 roku (badana była oferta i działalność MCDN w roku szkolnym 2006/2007). Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (dawniej: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny) jest główną instytucją publiczną organizującą doskonalenie zawodowe nauczycieli na terenie województwa małopolskiego. Instytucja ta realizuje swoją działalność w czterech podległych jej ośrodkach terenowych: w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, Nowym Sączu, Oświęcimiu i Tarnowie. Poddany analizie materiał sprawozdawczy obejmował działalność wszystkich ośrodków MCDN.

5. Charakterystyka badanych osób

Badaniami objęto grupę 250 nauczycieli: z Małopolski – 194 i ze Śląska – 56. Dobór próby badawczej był celowy – incydentalny. Na podstawie danych uzyskanych z Małopolskiego Kuratorium Oświaty w Krakowie oraz Delegatury Śląskiego Kuratorium Oświaty w Bielsku-Białej ustalono liczbę szkół podlegających wymienionym kuratoriom w roku szkolnym 2006/2007:

- Małopolskie Kuratorium Oświaty – 2968 placówek (w zaokrągleniu przyjęto 3000);
- Delegatura Śląskiego Kuratorium Oświaty w Bielsku Białej – 527 placówek (w zaokrągleniu przyjęto 500).

Następnie dokonano proporcjonalnego doboru szkół z obu terenów w liczbie odpowiadającej 0,5% ogólnej ilości placówek – stanowiło to odpowiednio: 15 szkół z Małopolski i 3 szkoły ze Śląska. Podczas tego doboru starano się uwzględnić reprezentację poszczególnych typów szkół (ze względu na poziom kształcenia) proporcjonalnie do ich liczby w całej populacji szkół. Wybrano 8 szkół podstawowych, 5 gimnazjów, 4 licea ogólnokształcące i 1 technikum – w tym zarówno szkoły znajdujące się w dużych ośrodkach miejskich, jak i w mniejszych miastach oraz na wsiach.

W wybranych w ten sposób 18 szkołach różnych poziomów dokonano celowego – incydentalnego doboru nauczycieli z uwzględnieniem stażu pracy, stopnia uzyskanego w ścieżce awansu zawodowego, specjalizacji przedmiotowych. Oto jak przedstawia się ilościowa charakterystyka badanych ze względu na poszczególne kryteria:

- 1) płeć – 82,4% badanych stanowiły kobiety (206 nauczycieli), a 17,6% – mężczyźni (44 nauczycieli);
- 2) wykształcenie – zdecydowaną większość badanych stanowiły osoby z wykształceniem wyższym magisterskim (244 nauczycieli); czterech spośród badanych nauczycieli posiadało wykształcenie na poziomie licencjackim, jedna osoba – na poziomie inżynierskim; jeden z ankietowanych nauczycieli nie podał odpowiedzi na pytanie o wykształcenie;
- 3) stopień uzyskany w ścieżce awansu zawodowego
 - nauczyciele stażyści – 13 osób (5,2%);
 - nauczyciele kontraktowi – 55 osób (22%);
 - nauczyciele mianowani – 73 osoby (29,2%);
 - nauczyciele dyplomowani – 96 osób (38,4%);13 respondentów (5,2%) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o stopień awansu;
- 4) staż pracy
 - do 10 lat – 130 osób (52%);
 - od 11 do 20 lat – 69 osób (27,6%);
 - powyżej 20 lat – 45 osób (18%);6 nauczycieli (2,4%) nie podało swojego stażu pracy;
- 5) ukończony kierunek studiów
 - 92 osoby (36,8%) ukończyły kierunki humanistyczne; w grupie tej dominowali absolwenci filologii polskiej oraz filologii obcych (łącznie 63 osoby), ponadto znaleźli się tu jeszcze absolwenci historii, filozofii, prawa, bibliotekoznawstwa, teologii, malarstwa, muzyki;
 - 83 osoby (33,2%) ukończyły kierunki przyrodnicze i ścisłe, takie, jak: biologia, chemia, geografia, wychowanie fizyczne, matematyka, fizyka, informatyka, technika, geodezja, zarządzanie;
 - 63 osoby (25,2%) to absolwenci kierunków pedagogicznych oraz psychologii, w tym przede wszystkim edukacji wczesnoszkolnej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, społeczno-opiekuńczej, terapii pedagogicznej;12 respondentów (4,8%) nie podało ukończonego przez siebie kierunku studiów;
- 6) nauczany przedmiot
 - przedmioty humanistyczne – 94 osoby (37,6%); w grupie tej znaleźli się pedagodzy prowadzący zajęcia z języka polskiego, języków obcych, historii, religii, wiedzy o społeczeństwie, plastyki, muzyki, wiedzy o kulturze oraz wychowania do życia w rodzinie;

- przedmioty przyrodnicze i ścisłe – 82 osoby (32,8%); w grupie tej znaleźli się nauczyciele następujących przedmiotów: matematyka, fizyka, technika, informatyka, biologia, chemia, przyroda, geografia, wychowanie fizyczne, przedsiębiorczość;
- nauczanie początkowe (zwane też zintegrowanym) – 27 osób (10,8%);
- pedagodzy/psycholodzy szkolni – 15 osób (6%);
- wychowawcy świetlicy szkolnej – 8 osób (3,2%);
- nauczyciele wspomagający w klasach integracyjnych, pedagodzy specjalni – 5 osób (2%);
- nauczyciele-bibliotekarze – 5 osób (2%);

14 badanych nauczycieli (5,6%) nie podało nazwy nauczanego przez siebie przedmiotu;

7) poziom szkoły:

- szkoły podstawowe – 96 osób (38,4%);
- gimnazja – 82 osoby (32,8%);
- licea – 54 osoby (21,6%);
- technika – 18 osób (7,2%);

8) środowisko terytorialne szkoły – nauczyciele uczestniczący w badaniach pracowali w następujących środowiskach:

- duże miasto (powyżej 100 tys. mieszkańców) – 146 osób (58,4%);
- małe miasto (poniżej 100 tys. mieszkańców) – 67 osób (26,8%);
- wieś – 37 osób (14,8%).

Zdaniem autora niniejszej pracy, dobrana próba jest reprezentatywna dla nauczycieli z terenu objętego badaniem, dlatego wyniki uzyskane w trakcie badań można uogólnić na całą populację nauczycieli.

6. Organizacja i przebieg badań

Badania przeprowadzono w dwóch fazach. Faza pierwsza obejmowała badania pilotażowe z wykorzystaniem metody wywiadu. W badaniach tych wzięło udział pięciu nauczycieli z różnym stażem pracy i różnym stopniem awansu zawodowego (te same osoby wzięły później udział w badaniach głównych, stąd łączna liczba respondentów wynosi 250 osób). Celem badań pilotażowych była weryfikacja skonstruowanych wcześniej narzędzi badawczych, szczególnie zaś sprawdzenie, czy pytania zadawane respondentom są przez nich rozumiane, czy sformułowane są poprawnie, czy język użyty przez badacza jest jasny i przystępny. Badania wstępne miały również na celu zorientowanie się w opiniach nauczycieli na podjęty przez badacza temat. Opinie te oraz liczne uwagi respondentów co do treści i formy zadawanych pytań stały się bardzo pomocne przy konstruowaniu kolejnych narzędzi badawczych – kwestionariusza ankiety i autorskiego przewodnika

do analizy dokumentów. W kwestionariuszu ankiety umieszczono zmodyfikowane zgodnie z uwagami respondentów pytania z kwestionariusza wywiadu, a także nowe pytania, poszerzające zakres podejmowanych zagadnień.

Po skonstruowaniu narzędzi badawczych przystąpiono do realizacji drugiej fazy badań – badań głównych z wykorzystaniem ankiety i analizy dokumentów. W badaniach ankietowych wzięło udział 250 nauczycieli, pracujących w 18 szkołach. W zależności od szkoły kwestionariusze ankiety wręczano nauczycielom osobiście bądź za pośrednictwem dyrektora szkoły. Proszono nauczycieli o wypełnienie ankiet w najbardziej dogodnym czasie i złożenie w teczkę znajdującej się w sekretariacie szkoły.

7. Charakterystyka zgromadzonego materiału

Podczas badań empirycznych zgromadzono następujące materiały badawcze:

- 250 kwestionariuszy ankiety ze skalowaniem *Potrzeby poznawcze nauczycieli*,
- 5 kwestionariuszy wywiadu z nauczycielami,
- notatki z analizy *Informatora o formach doskonalenia i kształcenia 2006/2007 dla nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych, pracowników nadzoru pedagogicznego oraz pracowników oświatowych samorządów terytorialnych*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2006,
- notatki z analizy *Zestawień statystycznych dotyczących realizacji form doskonalenia w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w roku szkolnym 2006/2007*.

Na niektóre pytania w części kwestionariuszy ankiet brakowało odpowiedzi lub odpowiedzi respondentów były niepełne, niemniej zebrany materiał empiryczny jest użyteczny z poznawczego punktu widzenia i stanowi wystarczającą podstawę do odpowiedzi na postawione w pracy pytania. Analizę zgromadzonego materiału badawczego przedstawiono w kolejnym rozdziale. W analizie ilościowej materiał pochodzący z badań pilotażowych został połączony z materiałem pochodzącym z badań głównych.

POTRZEBY POZNAWCZE NAUCZYCIELI W ŚWIELE ANALIZY WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Celem przeprowadzonych przez autora badań empirycznych była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: Jakie są: stan, kształtowanie i zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli? By rozwiązać tak sformułowany problem badawczy, zbadano za pomocą ankiety i wywiadu grupę 250 nauczycieli, a także przeprowadzono analizę dokumentów Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie w zakresie oferty oraz realizacji form doskonalenia i dokształcania w roku szkolnym 2006/2007. Analiza zebranego w toku badań materiału empirycznego została przedstawiona w kolejnych podrozdziałach (zbieżnych ze strukturą sformułowanych wcześniej problemów szczegółowych):

1. Stan potrzeb poznawczych nauczycieli
 - 1.1. Poziom odczuwania przez nauczycieli potrzeb poznawczych
 - 1.2. Dziedziny wiedzy związane z potrzebami poznawczymi nauczycieli
 - 1.3. Uwarunkowania stanu potrzeb poznawczych nauczycieli;
2. Kształtowanie potrzeb poznawczych nauczycieli
 - 2.1. Motywy podejmowania przez nauczycieli aktywności poznawczej
 - 2.2. Korzyści dostrzegane przez nauczycieli w zaspokajaniu własnych potrzeb poznawczych
 - 2.3. Sposoby kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli przez instytucje doskonalenia zawodowego;
3. Zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli
 - 3.1. Aktywność poznawcza nauczycieli
 - 3.2. Sposoby zaspokajania przez nauczycieli potrzeb poznawczych
 - 3.3. Uwarunkowania zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli;
4. Możliwości efektywniejszego kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli.

1. Stan potrzeb poznawczych nauczycieli

1.1. Poziom odczuwania przez nauczycieli potrzeb poznawczych

Badany stan potrzeb poznawczych nauczycieli obejmował: po pierwsze, poziom odczuwania przez respondentów potrzeb poznawczych, po drugie, charakterystykę tych potrzeb, uwzględniającą różne obszary wiedzy, jakiej potrzeby te dotyczą. Pierwszym pytaniem, jakie zadano nauczycielom, było pytanie o to, w jakim stopniu odczuwają oni potrzeby poznawcze w zakresie wiedzy związanej z funkcjonowaniem w zawodzie. Było to pytanie zamknięte, o charakterze skali, ankietowani zostali poproszeni o wybór jednej z pięciu możliwych odpowiedzi. W odpowiedzi uzyskano dane, że badani nauczyciele odczuwają potrzeby poznawcze w stopniu:

- bardzo wysokim – 77 nauczycieli, to jest 30,8% ogółu respondentów;
- raczej wysokim – 125 nauczycieli, to jest 50% ogółu respondentów;
- przeciętnym – 45 nauczycieli, to jest 18% ogółu respondentów;
- raczej niskim – 2 nauczycieli, to jest 0,8% ogółu respondentów;
- bardzo niskim – 1 nauczyciel, to jest 0,4% ogółu respondentów.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli deklaruje zatem wysoki poziom odczuwania potrzeb poznawczych. Średnia arytmetyczna ocen dokonanych przez wszystkich respondentów wyniosła $M = 4,1$ – wartość ta mieści się w tym przedziale kontinuum ocen, który określa pozytywny stosunek respondentów. Ogólnie oceny badanych nauczycieli na temat stopnia odczuwania potrzeb poznawczych można ująć w trzy grupy:

- a) ocena pozytywna – 202 nauczycieli, to jest 80,8% ogółu respondentów;
- b) ocena ambiwalentna – 45 nauczycieli, to jest 18% ogółu respondentów;
- c) ocena negatywna – 3 nauczycieli, to jest 1,2% ogółu respondentów³²⁴.

Odpowiedzi nauczycieli były różnicowane przez staż pracy, stopień uzyskany w ścieżce awansu zawodowego, typ szkoły, w której pracują, oraz środowisko terytorialne szkoły. Uwarunkowania te będą przedstawione w dalszej części tekstu. Wysoki stopień odczuwania przez respondentów potrzeb poznawczych odpowiada raczej wysokiej ocenie poziomu aktywności poznawczej innych nauczycieli, co zostało przedstawione w podrozdziale *Zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli*. Pokrywa się to też ze spotykanymi w literaturze przedmiotu wynikami badań na temat aspiracji nauczycieli i na temat cenionych przez

³²⁴ Ocena pozytywna to wybór tych stopni skali, które oznaczają największe i umiarkowanie wysokie nasycenie danej cechy; ocena ambiwalentna – wybór średniego (przeciętnego) nasycenia cechy; ocena negatywna to wybór stopni skali oznaczających umiarkowanie niskie i najmniejsze nasycenie cechy.

nich wartości, wśród których duże znaczenie przypisywane jest wysokiemu poziomowi kultury umysłowej³²⁵.

1.2. Dziedziny wiedzy związane z potrzebami poznawczymi nauczycieli

Potrzeby poznawcze badanych nauczycieli związane są z różnymi dziedzinami wiedzy. Chcąc poznać te obszary wiedzy, zadano respondentom następujące pytania:

- „Wiedza z jakiej dziedziny wiedzy (z jakich dziedzin/dyscyplin) jest Panu/Pani potrzebna w pełnieniu zadań dydaktyczno-wychowawczych?”;
- „Wiedza z jakich dyscyplin (dziedzin) jest – zdaniem Pana/Pani – dziś szczególnie potrzebna nauczycielom w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych?”.

Pierwsze z wymienionych pytań miało na celu poznanie treści osobistych potrzeb poznawczych danego respondenta, a drugie – poznanie tych obszarów wiedzy, z którymi ogólnie są związane intelektualne potrzeby współczesnych nauczycieli. Oba pytania miały charakter pytań otwartych, większość respondentów wymieniła więcej niż jedną kategorię wiedzy (dlatego zaprezentowane wyniki procentowe nie sumują się do 100). Odpowiedzi badanych osób zostały uporządkowane i zebrane w kilkunastu kategoriach.

Odpowiadając na pierwsze z powyższych pytań, nauczyciele wskazali na następujące dziedziny wiedzy: (w nawiasach podano procent nauczycieli, którzy wskazali dany obszar wiedzy; następnie przytoczono najczęściej wymieniane zagadnienia):

- 1) **psychologia** (62%): psychologia ogólna, rozwojowa, wychowawcza, psychoterapia, metody szybkiego uczenia się, sposoby niwelowania postaw agresywnych, sposoby wzbudzania motywacji uczniów, praca z uczniem z zespołem ADHD, zagadnienia dotyczące krytycznego myślenia;
- 2) **pedagogika** (57%), w tym:
 - wychowanie i opieka (47%) – wiedza wychowawcza, praktyczne wskazówki wychowawcze, wykrywanie problemów wychowawczych, trudności w uczeniu się, terapia pedagogiczna, praca z grupą, praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – zdolnym/słabym/sprawiającym kłopoty wychowawcze, pedagogika opiekuńcza, logopedia, pedagogika specjalna – uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności;
 - dydaktyka (10%) – nowoczesne metody i techniki nauczania, pomiar dydaktyczny, źródła niepowodzeń szkolnych;
- 3) **wiedza merytoryczna – przedmiotowa** (50%): nowości dotyczące wymagań programowych i standardów egzaminacyjnych;

³²⁵ Por. W. Dróżka, *Nauczyciel. Autobiografia pokolenia*, s. 172.

- 4) **metodyka** (25%): wiedza praktyczna, metody i formy pracy z dziećmi;
- 5) **socjologia** (14%): socjalizacja, funkcjonowanie społeczeństwa, regionalizm, wzajemne oddziaływanie ludzi na siebie;
- 6) **filozofia** (12%): aksjologia, etyka, antropologia;
- 7) **technologie informacyjne** (8,4%): media w edukacji, programy komputerowe, wykorzystanie internetu na lekcjach;
- 8) **biologiczna wiedza o człowieku** (7%): medycyna, neurologia, psychiatria, seksuologia, ratownictwo medyczne;
- 9) **kulturoznawstwo** (6%): literatura, sztuka, nauki humanistyczne;
- 10) **elementy prawa** (4,4%): prawo rodzinne, prawo oświatowe;
- 11) **elementy nauk przyrodniczych** (4,4%): przyroda, geografia;
- 12) **historia** (4%);
- 13) **języki obce** (2,4%);
- 14) **elementy nauk politycznych** (2,4%): wiedza o świecie współczesnym, Unia Europejska;
- 15) **ekonomia** (2%): zarządzanie oświatą, obecne tendencje na rynku pracy, doradztwo zawodowe;
- 16) **komunikacja interpersonalna** (1,2%);
- 17) **inne** (4%): matematyka, fizyka, religioznawstwo (teologia, nauka społeczna Kościoła), nowe odkrycia naukowe w różnych dziedzinach.

Dziewięciu badanych nauczycieli (3,6% ogółu respondentów) wskazało, że w wypełnieniu zadań dydaktyczno-wychowawczych potrzebna jest im wiedza ogólna, wszechstronna. Sześciu nauczycieli (2,4% ogółu respondentów) nie udzieliło odpowiedzi na analizowane pytanie. Obszary wiedzy, do których odnoszą się potrzeby poznawcze badanych, trafnie określa poniższa wypowiedź nauczycielki języka polskiego (technikum, 20 lat pracy w zawodzie): „Są trzy takie obszary wiedzy: wiedza przedmiotowa (merytoryczna), wiedza związana z procesem dydaktyczno-wychowawczym (wiedza z zakresu pedagogiki, dydaktyki, psychologii, zwłaszcza wiedza dotycząca różnego rodzaju patologii i wiedza terapeutyczna) oraz wiedza uzupełniająca (z zakresu np. filozofii, socjologii, religii)”.

Pytani o to, jaka wiedza jest dziś szczególnie potrzebna nauczycielom w ogóle, respondenci wskazali na następujące obszary (w nawiasach podano procent nauczycieli, którzy wskazali dany obszar wiedzy; następnie przytoczono najczęściej wymieniane zagadnienia):

- 1) psychologia (66%): psychologia uczenia się, walka ze stresem, psychopatologia, edukacja emocjonalna, nadpobudliwość, agresja, psychoterapia zaburzeń w zachowaniu, psychologia kliniczna, nauka asertywności, interakcje z innymi, wyzwalanie u uczniów motywacji do nauki;
- 2) pedagogika (58%), w tym:
 - wychowanie i opieka (48%) – wiedza wychowawcza, nowe metody wychowawcze, możliwości radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo, znajomość potrzeb młodzieży i współczesnych zagrożeń dla

- młodzieży, praca z dziećmi trudnymi i zdolnymi, rekreacja i efektywne spędzanie czasu wolnego, resocjalizacja, pedagogika specjalna (dysleksja, dysgrafia), pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, diagnoza pedagogiczna;
- dydaktyka (10%) – nowe metody nauczania;
 - 3) metodyka (17%);
 - 4) technologie informacyjne (14%): nowe technologie, kompetencje medialne;
 - 5) wiedza merytoryczna – przedmiotowa (13%): bieżąca, aktualizowana wiedza z nauczanego przedmiotu;
 - 6) socjologia (10%): funkcjonowanie rodziny, socjalizacja młodzieży;
 - 7) filozofia (10%): etyka;
 - 8) elementy prawa (6%): prawo oświatowe, zawodowe;
 - 9) języki obce (4%);
 - 10) kulturoznawstwo (3,2%): wiedza dotycząca tradycji, kultury, literatury;
 - 11) biologiczna wiedza o człowieku (3%): biologia, medycyna, psychiatria, ratownictwo medyczne;
 - 12) komunikacja interpersonalna (2%);
 - 13) ekonomia (1,2%): przedsiębiorczość, rynek pracy i jego wymagania;
 - 14) inne (2%): religioznawstwo (teologia, nauka społeczna Kościoła), statystyka.

Czternastu nauczycieli (5,6% respondentów) nie udzieliło odpowiedzi na analizowane pytanie. Dziesięciu badanych (4% respondentów) odpowiedziało, że dziś szczególnie potrzebna nauczycielom jest wiedza ogólna, wszechstronna, bowiem „wszechstronnie wykształcony nauczyciel to większe możliwości działania, wyborów” (nauczycielka języka polskiego, szkoła podstawowa, 32 lata pracy w zawodzie).

W przypadku obu analizowanych pytań na pierwszym miejscu respondenci wymieniają zapotrzebowanie na wiedzę psychologiczną, szczególnie zaś na te jej obszary, które dotyczą różnego rodzaju zaburzeń w zachowaniu, postaw agresywnych, psychoterapii, psychopatologii czy nawet psychologii klinicznej. Jako druga w kolejności wymieniana była wiedza pedagogiczna, zwłaszcza te jej elementy, które związane są z teorią wychowania, z diagnozowaniem i rozwiązywaniem problemów wychowawczych. Ukazuje to charakter i skalę nasilenia różnorodnych negatywnych zjawisk, z jakimi spotykają się dziś w szkole nauczyciele. Potwierdzają to dobitnie takie wypowiedzi respondentów, jak niżej przytoczona „chyba potrzebna jest wiedza w zakresie procedur policyjno-sądowych, żeby nie być bezradnym w sytuacjach gdy uczeń terroryzuje innych swoim zachowaniem” (nauczycielka języka angielskiego, gimnazjum, 6 lat pracy w zawodzie). Pojawiają się również takie odpowiedzi, w których nauczyciele krytycznie odnoszą się do przesadnego opierania się na psychologii i postulują sięganie do wiedzy filozoficznej, zwłaszcza z zakresu etyki.

W celu poznania obszarów wiedzy, z którymi wiążą się potrzeby poznawcze badanych nauczycieli, zadano ankietowanym jeszcze jedno pytanie, tym razem pytanie zamknięte o charakterze skali. Wielu pedeutologów, opisując kompetencje współczesnego nauczyciela, wymienia liczne dziedziny wiedzy, jaką ten powinien posiadać, chcąc dobrze wykonywać zawodowe zadania. Na podstawie analizy literatury przedmiotu przedstawiono respondentom listę, zawierającą różne obszary wiedzy wraz ze szczegółowymi zagadnieniami w obrębie danego obszaru. Ankietowani poproszeni zostali o ocenę stopnia przydatności wskazanych obszarów wiedzy w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zastosowano następujące kontinuum ocen: 1 – bardzo mały stopień przydatności; 2 – raczej mały stopień przydatności; 3 – przeciętny stopień przydatności; 4 – raczej duży stopień przydatności; 5 – bardzo duży stopień przydatności. Poniższy wykres 1 przedstawia ocenę stopnia przydatności poszczególnych obszarów wiedzy dokonaną przez respondentów. Na pierwszym miejscu – w ocenie nauczycieli – znalazła się wiedza metodyczna, praktyczna (średnia arytmetyczna: 4,6). Drugie miejsce przypadło wiedzy merytorycznej, związanej z nauczaniem przedmiotem (średnia arytmetyczna: 4,5). Badani wyżej ocenili przydatność ugruntowanej wiedzy teoretycznej z zakresu nauczanej dyscypliny niż współczesne tendencje i kierunki w tejże dyscyplinie. Trzecie miejsce zajęła znajomość języków obcych (średnia arytmetyczna: 4,3).



Wykres 1. Ocena przydatności poszczególnych kategorii wiedzy według opinii respondentów

Stopień przydatności pozostałych obszarów wiedzy został przez respondentów oceniony następująco (w nawiasach podano średnią arytmetyczną punktów oceny – wyniku skalowania):

- 1) wiedza dotycząca kompetencji medialnych, informatycznych, w tym funkcjonowanie mass mediów, korzystanie z nowoczesnych źródeł i technologii informacyjnych (4,1);
- 2) wiedza z zakresu samokształtowania osobowego i zawodowego, w tym zagadnienia samokształcenia i samowychowania (4,1);
- 3) wiedza z zakresu komunikacji interpersonalnej (4,0);
- 4) wiedza psychologiczna (3,9) – za najbardziej przydatne uznali nauczyciele zagadnienia dotyczące uwagi, pamięci i myślenia (4,2), następnie zagadnienie różnic indywidualnych między wychowankami (4,1), wspomaganie motywacji do uczenia się (4,0) oraz zagadnienie inteligencji poznawczej i emocjonalnej (4,0); za najmniej przydatne z zagadnień psychologicznych uznano teorie rozwoju moralnego (3,6);
- 5) elementy prawa, w tym zagadnienie praw człowieka, praw obywatelskich, przepisy prawne dotyczące młodocianych (3,8);
- 6) wiedza pedagogiczna (3,6) – za najważniejszą uznali respondenci wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej, dotyczącą dysleksji, dysgrafii oraz pracy z uczniami z różnymi rodzajami niepełnosprawności (4,1); na drugim miejscu wskazano teorię wychowania (4,0), na trzecim – dydaktykę ogólną (3,9); za najmniej przydatny element wiedzy pedagogicznej uznano wiedzę z historii wychowania (2,6);
- 7) elementy biologicznej wiedzy o człowieku, w tym biomedyczne i ekologiczne podstawy wychowania (3,5);
- 8) wiedza socjologiczna (3,4) – za najbardziej przydatne uznali nauczyciele zagadnienie interakcji społecznych, wzajemnego oddziaływania ludzi na siebie (4,0), a także wiedzę o subkulturach młodzieżowych (3,9) i funkcjonowaniu małej grupy społecznej (3,9); najniższa ocena wśród zagadnień socjologicznych przypadła stratyfikacji społecznej (2,9);
- 9) elementy kulturoznawstwa (3,3) – najwyższą ocenę respondentów zdobyło zagadnienie rozumienia i definiowania kultury (3,5), najniższą – zagadnienie procesów i mechanizmów kulturowych (3,1);
- 10) wiedza dotycząca kompetencji społeczno-obywatelskich (3,3) – wśród tych problemów najwyższa ocena przydatności przypadła wiedzy o organizacji i funkcjonowaniu Unii Europejskiej, w tym o unijnych programach związanych z edukacją (3,6), a najniższa – wiedzy z zakresu politologii (2,9);
- 11) wiedza z zakresu filozofii (3,1) – przede wszystkim wiedza aksjologiczna dotycząca etyki i estetyki (3,5), wiedza z antropologii filozoficznej (3,2), w mniejszym zakresie znajomość współczesnych kierunków filozoficznych (2,7);

- 12) wiedza związana z podstawowymi zagadnieniami ekonomicznymi i gospodarczymi (3,1).

Wiedza socjologiczna, wiedza dotycząca zagadnień społeczeństwa obywatelskiego i Unii Europejskiej, wiedza z zakresu filozofii i kulturoznawstwa oraz wiedza ekonomiczna są traktowane przez respondentów jako obszary o przeciętnym stopniu przydatności w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Średnie arytmetyczne punktów ocen dokonanych przez nauczycieli wobec tych kategorii wiedzy mieszczą się w przedziale określającym ambiwalentny stosunek respondentów. Nie pokrywa się to z występującym w literaturze pedeutologicznej zestawem kompetencji współczesnego nauczyciela. Charakterystyczne jest wartościowanie przez respondentów wiedzy ze względu na jej bezpośrednią użyteczność. Nauczyciele cenią sobie przede wszystkim konkretne wskazówki praktyczne i utylitarne rozwiązania, dlatego pierwsze miejsce pod względem przydatności w pracy oddają wiedzy metodycznej. Wyższy stopień przydatności przyznają zagadnieniom związanym z technologiami informacyjnymi i mediami aniżeli wiedzy pedagogicznej czy psychologicznej, mimo że w odpowiedziach na wcześniejsze pytania wymieniali psychologię i pedagogikę na pierwszych miejscach. Na odnotowanie zasługuje też to, iż komunikacja interpersonalna, umieszczona w przedłożonej respondentom liście pożądanych obszarów wiedzy, zajmuje w ich cenie wysokie szóste miejsce pod względem stopnia przydatności w pełnieniu zadań dydaktyczno-wychowawczych. W przypadku wcześniejszych pytań otwartych, kiedy to nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie potrzebnej im wiedzy, ta sama komunikacja interpersonalna wymieniona została zaledwie przez ośmiu badanych. Można sądzić, że analizowane pytanie z elementami skalowania spełniło funkcję pytania kontrolnego wobec pytań wcześniejszych i ujawniło treść potrzeb poznawczych badanych nauczycieli.

1.3. Uwarunkowania stanu potrzeb poznawczych nauczycieli

Jak już wspomniano, deklarowany przez respondentów poziom odczuwania potrzeb poznawczych różnicowany był przez następujące zmienne: staż pracy, stopień uzyskany w ścieżce awansu zawodowego, rodzaj szkoły, środowisko terytorialne szkoły. Obliczone współczynniki *kontyngencji C* oraz zbieżności cech jakościowych *Czuprowa T* nie wykazały, co prawda, statystycznie istotnej zależności między wymienionymi zmiennymi a odczuwaniem przez nauczycieli potrzeb poznawczych (wartości obu współczynników były mniejsze niż 0,5), niemniej jednak potwierdziły, że zależność taka zachodzi w badanej grupie, choć w stopniu niepozwalającym na formułowanie prawidłowości odnoszących się do całej populacji.

Na najwyższym poziomie potrzeby poznawcze odczuwają nauczyciele z największym stażem pracy (powyżej 20 lat) – średnia arytmetyczna dokonanych

przez nich ocen wyniosła $M = 4,27$. Drudzy w kolejności byli praktycy pracujący w zawodzie nauczyciela nie dłużej niż 10 lat – średnia arytmetyczna wyniku skalowania w tej grupie badanych wyniosła $M = 4,08$. Nieco mniejszy poziom odczuwania potrzeb poznawczych występuje wśród respondentów ze stażem pracy od 11 do 20 lat – średnia arytmetyczna ocen dokonanych przez tych nauczycieli wyniosła $M = 4,06$. Szczegółowe dane liczbowe zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Staż pracy respondentów a stopień odczuwania przez nich potrzeb poznawczych

Kontinuum ocen	Punkty ocen	Staż pracy w latach		
		1–10	11–20	powyżej 20
Bardzo wysoki	5	36	21	18
Raczej wysoki	4	72	31	21
Przeciętny	3	19	17	6
Raczej niski	2	2	0	0
Bardzo niski	1	1	0	0
Średnia arytmetyczna		4,08	4,06	4,27

$C = 0,22$

$T = 0,26$

Biorąc pod uwagę stopień uzyskany przez respondentów w ścieżce awansu zawodowego, można stwierdzić, że w najwyższym stopniu potrzeby intelektualne odczuwają nauczyciele dyplomowani i nauczyciele mianowani – średnie arytmetyczne ocen dokonanych w tych dwóch grupach badanych wyniosły odpowiednio $M = 4,19$ (nauczyciele dyplomowani) i $M = 4,14$ (nauczyciele mianowani). Następni pod tym względem byli początkujący w zawodzie nauczyciele stażyści ($M = 4,0$), najniższy poziom odczuwania potrzeb poznawczych był natomiast wśród nauczycieli kontraktowych ($M = 3,96$). Szczegółowe dane liczbowe na ten temat zawiera tabela 2.

Tabela 2. Stopień uzyskany przez respondentów w ścieżce awansu zawodowego a stopień odczuwania przez nich potrzeb poznawczych

Kontinuum ocen	Punkty ocen	Stopień w ścieżce awansu zawodowego			
		stażysta	kontraktowy	mianowany	dyplomowany
Bardzo wysoki	5	3	13	25	33
Raczej wysoki	4	7	31	33	48
Przeciętny	3	3	8	15	15
Raczej niski	2	0	2	0	0
Bardzo niski	1	0	1	0	0
Średnia arytmetyczna		4,0	3,96	4,14	4,19

$C = 0,20$

$T = 0,04$

Odpowiedzi respondentów na pytanie o stopień odczuwania potrzeb poznawczych różniły się także ze względu na rodzaj i środowisko terytorialne szkoły, w której pracowali badani nauczyciele. Najwyższym poziomem odczuwania potrzeb intelektualnych cechują się ci spośród badanych nauczycieli, którzy pracują w liceum – średnia arytmetyczna dokonanych przez nich ocen wyniosła $M = 4,18$. W podobnym stopniu odczuwają potrzeby poznawcze nauczyciele szkół podstawowych ($M = 4,17$). Nieco niższy poziom odczuwania potrzeb intelektualnych można zauważyć w grupie nauczycieli pracujących w technikum – średnia arytmetyczna wyniku skalowania wyniosła tu $M = 4,11$. W najniższym stopniu odczuwają potrzeby poznawcze nauczyciele gimnazjów – w tej grupie badanych średnia arytmetyczna dokonanych ocen była najniższa i wyniosła $M = 3,96$. Szczegółowe dane liczbowe przedstawione zostały w tabeli 3.

Tabela 3. Typ szkoły – miejsca pracy respondentów a stopień odczuwania przez nich potrzeb poznawczych

Kontinuum ocen	Punkty ocen	Rodzaj szkoły			
		podstawowa	gimnazjum	liceum	technikum
Bardzo wysoki	5	31	19	20	7
Raczej wysoki	4	50	43	26	6
Przeciętny	3	15	18	7	5
Raczej niski	2	0	2	0	0
Bardzo niski	1	0	0	1	0
Średnia arytmetyczna		4,17	3,96	4,18	4,11

$C = 0,24$

$T = 0,13$

Jeśli chodzi natomiast o środowisko terytorialne miejsca pracy respondentów, najwyższym stopniem odczuwania potrzeb poznawczych odznaczają się nauczyciele szkół wiejskich – średnia arytmetyczna dokonanych przez nich ocen wyniosła $M = 4,3$. Następni pod tym względem byli pedagodzy pracujący w małym mieście ($M = 4,13$), natomiast najniższy stopień odczuwania potrzeb poznawczych można zauważyć w grupie nauczycieli wielkomiejskich ($M = 4,03$). Szczegółowe dane liczbowe zawiera tabela 4.

Dwie z analizowanych tutaj cech respondentów, mianowicie stopień uzyskany w ścieżce awansu zawodowego oraz rodzaj szkoły – miejsca pracy, warunkowały także odpowiedzi badanych na temat stopnia przydatności niektórych spośród wskazanych obszarów wiedzy. Staż pracy oraz środowisko terytorialne szkoły nie różnicowały ocen dokonanych przez respondentów.

Tabela 4. Środowisko terytorialne szkoły a stopień odczuwania przez respondentów potrzeb poznawczych

Kontinuum ocen	Punkty ocen	Środowisko terytorialne szkoły		
		duże miasto	małe miasto	wieś
Bardzo wysoki	5	40	22	15
Raczej wysoki	4	75	32	18
Przeciętny	3	28	13	4
Raczej niski	2	2	0	0
Bardzo niski	1	1	0	0
Średnia arytmetyczna		4,03	4,13	4,3

C = 0,13

T = 0,24

Początkujący w zawodzie nauczyciele stażysty w mniejszym stopniu doceniają przydatność wiedzy pedagogicznej niż przedstawiciele pozostałych grup respondentów. Średnie arytmetyczne ocen tej kategorii wiedzy wyniosły odpowiednio: w przypadku nauczycieli-stażystów $M = 2,93$; w wypadku nauczycieli kontraktowych $M = 3,58$; w przypadku nauczycieli mianowanych $M = 3,57$. Najwyższy stopień przydatności wiedzy pedagogicznej nadali w swoich ocenach nauczyciele dyplomowani ($M = 3,69$). Również w przypadku wiedzy metodycznej i informatycznej średnie arytmetyczne wyniku skalowania były najwyższe w grupie nauczycieli dyplomowanych i wyniosły: $M = 4,75$ (dla wiedzy metodycznej), $M = 4,21$ (dla wiedzy dotyczącej technologii informacyjnych). Najniższe w tych dwóch kategoriach wiedzy były średnie arytmetyczne ocen dokonanych przez stażystów – $M = 4,08$ (dla wiedzy metodycznej) i $M = 3,85$ (dla wiedzy informatycznej). Odwrotną tendencję można zauważyć w przypadku wiedzy psychologicznej – tutaj najwyższych ocen dokonali nauczyciele kontraktowi ($M = 3,97$), stażysty ($M = 3,83$) i nauczyciele mianowani ($M = 3,76$), a najniższych nauczyciele dyplomowani ($M = 3,0$). Ocena stopnia przydatności w pracy dydaktyczno-wychowawczej wiedzy z zakresu dialogiki i komunikacji interpersonalnej była wyższa w grupie nauczycieli stażystów niż w pozostałych grupach respondentów.

Nauczyciele pracujący w liceach i gimnazjach wyżej ocenili przydatność wiedzy z zakresu filozofii niż respondenci ze szkół podstawowych i technikum. Średnie arytmetyczne wyniku skalowania dla wiedzy filozoficznej wyniosły odpowiednio: $M = 3,35$ (nauczyciele pracujący w liceach) i $M = 3,22$ (nauczyciele pracujący w gimnazjach) oraz $M = 2,93$ (nauczyciele ze szkół podstawowych) oraz $M = 2,86$ (nauczyciele z technikum). Średnia arytmetyczna ocen stopnia przydatności wiedzy psychologicznej była najwyższa w grupie nauczycieli ze szkół podstawowych ($M = 4,04$), a najniższa wśród praktyków pracujących w technikum ($M = 3,67$). Ci ostatni najniżej spośród wszystkich grup respondentów ocenili także przydatność takich obszarów wiedzy, jak wiedza z zakresu kultury, wiedza dotycząca kompetencji społeczno-obywatelskich czy wiedza

z zakresu samokształcenia i samowychowania. Najwyżej przydatność w procesie dydaktyczno-wychowawczym wiedzy z dziedziny kulturoznawstwa oraz wiedzy o funkcjonowaniu społeczeństwa obywatelskiego i Unii Europejskiej ocenili nauczyciele pracujący w liceach. Z kolei wiedza dotycząca samokształtowania osobowego i zawodowego najwyższe oceny otrzymała od nauczycieli pracujących w gimnazjach.

Podsumowując powyższe analizy, można stwierdzić, że największe potrzeby poznawcze wśród respondentów przejawiają nauczyciele z długim stażem pracy (powyżej 20 lat), nauczyciele dyplomowani i mianowani, pracujący w liceach i szkołach podstawowych, zwłaszcza nauczyciele wiejscy. Słabiej rozwinięte są natomiast potrzeby poznawcze nauczycieli ze średnim stażem pracy (11–20 lat), nauczycieli kontraktowych, pracujących w gimnazjach, zwłaszcza w dużych miastach.

2. Kształtowanie potrzeb poznawczych nauczycieli

2.1. Motywy podejmowania przez nauczycieli aktywności poznawczej

Drugą grupę szczegółowych problemów badawczych, których rozwiązanie było celem przeprowadzonych badań, stanowiły problemy dotyczące zagadnienia kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli. W celu poznania czynników, które wzbudzają i rozwijają intelektualne potrzeby nauczycieli, zapytano respondentów o to, co skłania ich do poznawczych poszukiwań oraz jakie korzyści daje im podejmowana aktywność intelektualna. W kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli znalazły się następujące pytania:

- „Jakie są motywy podejmowania przez Pana/Panią wspomnianej aktywności poznawczej? Co Pana/Panią do tego skłania?”;
- „Jakie dostrzega Pan/Pani korzyści z zaspokajania swoich potrzeb poznawczych?”.

Oba pytania były pytaniami otwartymi, a różnorodne odpowiedzi badanych osób zostały uporządkowane i skategoryzowane. Respondenci podawali zazwyczaj więcej niż jedną kategorię motywów i korzyści, dlatego też zaprezentowane wyniki procentowe nie sumują się do 100.

Badani nauczyciele wymienili następujące motywy podejmowania przez siebie aktywności poznawczej (w nawiasach podano procent nauczycieli, którzy wymienili daną kategorię motywów):

- 1) **chęć doskonalenia zawodowego i bycia nauczycielem profesjonalnym** (38%) – chęć osiągnięcia profesjonalizmu w zawodzie, pragnienie rzetelnego wykonywania obowiązków i zadań zawodowych, chęć bycia kompetentnym, dobrym nauczycielem, pragnienie poczucia pewności

siebie, chęć doskonalenia własnego warsztatu pracy, umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, pragnienie zdobywania nowych umiejętności, chęć uatrakcyjnienia prowadzonych zajęć, skutecznego motywowania uczniów do nauki, strach przed rutyną, chęć poznania nowych form, metod, technik pracy, ułatwienia sobie pracy, chęć lepszej organizacji pracy własnej i uczniów;

- 2) **motywy poznawcze** (30%) – poszukiwanie nowej wiedzy, uzupełnianie wiedzy już posiadanej, chęć dalszego dokształcania, osobiste zainteresowania, ciekawość, potrzeba intelektualnych doznań;
- 3) **chęć poprawy efektywności i podniesienia jakości procesu nauczania** (15%) – chęć osiągania sukcesów w nauczaniu, lepszego przekazywania wiedzy uczniom, zaciekawienia ich przedmiotem i skuteczniejszego motywowania do uczenia się;
- 4) **chęć „bycia na bieżąco”** (15%) – chęć nadążania za zachodzącymi zmianami, bycia świadomym tychże zmian, postęp wiedzy i konieczność jej aktualizacji (na przykład nowości techniczne), konieczność sprostania wymogom i wyzwaniom współczesności (potrzeby wynikające z obecnej sytuacji w szkole, coraz trudniejsza rola nauczyciela);
- 5) **potrzeba własnego rozwoju** (15%) – wewnętrzna potrzeba samodoskonalenia, rozwoju osobowości;
- 6) **napotykanne problemy dydaktyczno-wychowawcze** (13%) – chęć rozpoznawania, zrozumienia i rozwiązywania pojawiających się problemów dydaktyczno-wychowawczych, bieżące potrzeby wychowawcze, praca z „trudną” młodzieżą;
- 7) **potrzeby uczniów** (12%) – uczniowie, ich potrzeby, problemy, pytania, dociekania, oczekiwania, zainteresowania; chęć rozumienia „świata” uczniów, niesienia im pomocy, rozwijania ich zainteresowań; specyficzne potrzeby edukacyjne uczniów (zdolnych, słabych, przeciętnych);
- 8) **chęć lepszego kontaktu z uczniami i ich rodzicami**, chęć lepszego poznania środowiska (6%);
- 9) **konkurencja na rynku pracy**, chęć „utrzymania” pracy, chęć podnoszenia kwalifikacji i uzyskania alternatywnych zawodów (5%);
- 10) **ambicja, aspiracje** (4%) – pragnienie samorealizacji, poczucia satysfakcji, radości z wykonywanego zawodu, prestiżu, chęć podnoszenia poczucia własnej wartości;
- 11) **wymagania związane z procedurą awansu zawodowego** i łączące się z tym motywy finansowe (3,6%);
- 12) **wymiana doświadczeń** (2,4%) – kontakty interpersonalne, zachęta ze strony innych osób, pragnienie wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami, specjalistami, chęć uczenia się od innych, chęć podzielenia się zdobytą wiedzą z innymi nauczycielami (na przykład przez publikacje);
- 13) **inne**: pragnienie budowania własnego autorytetu, uzyskania wiarygodności w oczach uczniów, wyzwania życiowe.

Czternastu spośród badanych nauczycieli (5,6%) nie udzieliło odpowiedzi na analizowane pytanie. Poniżej przytoczone zostały wybrane wypowiedzi respondentów dotyczące motywów podejmowania przez nich aktywności poznawczej:

- „Chcę pogłębiania własnej wiedzy (nieustanny rozwój własnej osobowości we wszystkich sferach: intelektualnej, moralno-etycznej, emocjonalnej) oraz dzielenia się aktualną wiedzą z uczniami i moimi własnymi dziećmi; lubię dociekać prawdy o otaczającej rzeczywistości” (nauczycielka nauczania zintegrowanego, szkoła podstawowa, 19 lat pracy w zawodzie);
- „Motywy tej aktywności to: ambicja, konieczność zawodowa (wymogi, którym chcę sprostać), wyzwania dzisiejszej rzeczywistości (np. chciałabym posiadać pewne minimum wiedzy z patologii, żebym nie skrzywdziła ucznia z jakimś rodzajem zaburzeń, żebym wiedziała jak postąpić w trudnych przypadkach), znajomość języka angielskiego; mamy dziś zupełnie inny system doświadczeń” (nauczycielka języka polskiego, technikum, 20 lat pracy w zawodzie);
- „Poczucie własnej wartości; potrzeba intelektualnych przeżyć, doznań” (nauczycielka języka polskiego, szkoła podstawowa, 22 lata pracy w zawodzie);
- „Unikanie rutyny zawodowej i związanej z tym nudy, zachowanie spontaniczności i radości z wykonywanego zawodu” (nauczycielka języka polskiego i wychowania do życia w rodzinie, gimnazjum, 11 lat pracy w zawodzie);
- „Wiedząc więcej, jestem lepszym nauczycielem, a przede wszystkim człowiekiem” (nauczycielka wiedzy o kulturze, liceum, 14 lat pracy w zawodzie);
- „Nie można pozostawać na etapie danej wiedzy, bo ona się zmienia i ciągle pojawia się coś nowego, więc konsekwentnie trzeba być na bieżąco” (nauczycielka wychowania do życia w rodzinie, liceum, 20 lat pracy w zawodzie);
- „Chcę wiedzieć, im więcej wiem, tym mniej sytuacji, zdarzeń może mnie zaskoczyć w szkole” (nauczycielka chemii, liceum, 7 lat pracy w zawodzie);
- „Poznanie ułatwia pracę z uczniem; rozumienie jego problemów może być ważnym kluczem do ich rozwiązania” (nauczycielka matematyki, szkoła podstawowa, 20 lat pracy w zawodzie);
- „Na rozszerzenie swoich horyzontów życiowych nigdy nie jest za późno; lubię dużo wiedzieć, daje mi to poczucie pewności, dowartościowuje mnie” (nauczycielka fizyki, liceum, 18 lat pracy w zawodzie);
- „Ciągłe wzrastające oczekiwania uczniów, na których działają coraz to nowe bodźce zewnętrzne (typu internet, telewizja), wobec których ta wiedza przekazywana w szkole musi być konkurencyjna” (nauczycielka języka polskiego, szkoła podstawowa, 11 lat pracy w zawodzie);

- „Potrzeba samodoskonalenia; chcąc kogoś czegoś nauczyć, najpierw należy samemu dobrze poznać daną dziedzinę; wychowanie jest złożonym procesem, który wymaga sporych umiejętności kontaktowania się z innymi (różnymi) ludźmi, współpracowania, prowadzenia dialogu” (nauczycielka informatyki, gimnazjum, 16 lat pracy w zawodzie);
- „Zawód swój wybrałam 26 lat temu i mimo rozwoju, ciekawości świata, ludzi, zjawisk i zdobytego doświadczenia widzę, że w zmieniającej się rzeczywistości jest to wciąż niewystarczające; ponadto zapomina się część wiedzy i trzeba ją przypomnieć” (nauczycielka matematyki, gimnazjum, 26 lat pracy w zawodzie);
- „Młodzież w dzisiejszym świecie jest bardzo wymagająca w stosunku do nauczyciela, chcę być osobą kompetentną do wykonywania tego zawodu” (nauczycielka matematyki, gimnazjum, 7 lat pracy w zawodzie).

Do podejmowania wymagającej intelektualnego wysiłku aktywności składają badanych nauczycieli różne czynniki, przede wszystkim te, związane z rozwojem zawodowym i chęcią doskonalenia własnego warsztatu pracy. Chęć osiągnięcia jak najwyższego profesjonalizmu w zawodzie, pragnienie bycia kompetentnym nauczycielem to główne powody podejmowania przez respondentów aktywności poznawczej. Na drugim miejscu znalazły się motywy ściśle poznawcze, związane z doksztalcaniem i osobistymi zainteresowaniami w różnych obszarach wiedzy. Do poznawczych poszukiwań skłania też wielu respondentów chęć osiągnięcia lepszych rezultatów w nauczaniu, wewnętrzna potrzeba samodoskonalenia oraz chęć nadążania za zmianami zachodzącymi w różnych dziedzinach życia. Zaznaczyć trzeba, iż te oraz inne spośród wymienionych kategorii motywów nie są rozłączne, lecz niejednokrotnie zachodzą na siebie i pokrywają się w pewnych obszarach.

Dominuje motywacja zewnętrzna, związana z wymaganiami formalnymi dotyczącymi rozwoju zawodowego. Pisze o tym Grażyna Rura, która analizując wyniki badań nad udziałem nauczycieli w różnych formach doksztalcania, stwierdza, że wdrażana reforma oświatowa sprawiła, iż „wielu nauczycieli podejmuje aktywność kształceniową sterowaną zewnętrznie, a nie z wewnętrznych pobudek”³²⁶.

2.2. Korzyści dostrzegane przez nauczycieli w zaspokajaniu własnych potrzeb poznawczych

Pytani o korzyści płynące z zaspokajania własnych potrzeb poznawczych, nauczyciele wymienili, co następuje (w nawiasach podano procent nauczycieli, którzy wymienili daną kategorię korzyści):

- 1) **profesjonalizm i rozwój zawodowy** (35%) – doskonalenie własnego warsztatu pracy, rozwijanie swoich umiejętności, nabywanie nowych

³²⁶ G. Rura, *op.cit.*, s. 217.

sprawności, lepsze przygotowanie do pracy, większa pewność zawodowa, rzetelność i pewność w działaniu, poczucie większych kompetencji, większa świadomość i celowość decyzji i działań, rozszerzenie form, metod i technik pracy, większa swoboda w projektowaniu i realizowaniu zajęć dydaktycznych, pomoc w pracy, ciekawsze prowadzenie zajęć, wprowadzanie innowacji, metod aktywizujących, komfort prowadzenia zajęć;

- 2) **poczucie satysfakcji** (17%) – satysfakcja z własnego rozwoju, z wykonywanego zawodu, z dobrze spełnionych obowiązków, z zaspokojenia własnych potrzeb poznawczych, zadowolenie, lepsze samopoczucie, komfort psychiczny, uczucie przyjemności, większa samoocena, pewność siebie, poczucie spełnienia, możliwość realizacji swoich celów życiowych;
- 3) **wzrost efektywności nauczania** (16%) – sukcesy dydaktyczno-wychowawcze i poprawa jakości pracy;
- 4) **pogłębienie wiedzy** (14%) – lepsza orientacja w wielu zagadnieniach, w życiu społecznym i zawodowym, poszerzenie horyzontów myślowych, zwiększona „pojemność” intelektualna, lepsze rozumienie rzeczywistości, samokształcenie;
- 5) **rozwiązywanie problemów dydaktyczno-wychowawczych** (10%) – radzenie sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo, umiejętność trafnego reagowania w określonych sytuacjach zawodowych, możliwość samodzielnego rozwiązywania problemów;
- 6) **rozwój osobisty** (9%);
- 7) **lepsze porozumienie z innymi** (9%) – lepszy kontakt z uczniami, ich rodzicami, możliwość dyskusowania z nimi na aktualne tematy, umiejętność obiektywnego spojrzenia na uczniów, stawanie się ich partnerem;
- 8) **pomoc uczniom** (7%) – rozumienie i zaspokajanie potrzeb młodzieży, rozwijanie zdolności uczniów, rozbudzanie ich zainteresowań i potrzeb poznawczych;
- 9) **autorytet**, bycie wiarygodnym w oczach uczniów (2,8%);
- 10) **zdobywanie nowych doświadczeń** i możliwość wymiany doświadczeń z innymi (2,4%) – możliwość podzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi nauczycielami, uzyskiwanie wsparcia ze strony innych nauczycieli;
- 11) **„bycie na bieżąco”** (2%) – wprowadzanie nowych rozwiązań dotyczących edukacji, poznanie wielu nowości, możliwość zapoznawania z nimi uczniów;
- 12) **wyższe kwalifikacje** (2%) – bycie konkurencyjnym na rynku pracy, lepsze możliwości znalezienia nowej pracy w razie potrzeby;
- 13) **inne**: korzyści materialne (0,8%), docenienie przez przełożonych (0,4%), różne istotne korzyści (2%).

Osiemnastu spośród badanych nauczycieli (7%) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie będące przedmiotem analizy. Poniżej przytoczone zostały przykładowe

wypowiedzi respondentów na temat korzyści dostrzeganych w zaspokajaniu potrzeb poznawczych:

- „Rozwijam się jako człowiek i nauczyciel, czuję się ubogacona w wachlarz możliwości konkretnego działania dydaktycznego i wychowawczego” (nauczycielka matematyki, szkoła podstawowa, 5 lat pracy w zawodzie);
- „Większa swoboda w projektowaniu i realizowaniu zajęć dydaktycznych, lepsza jakość pracy zawodowej” (nauczycielka nauczania zintegrowanego, szkoła podstawowa, 25 lat pracy w zawodzie);
- „Lepsze rozumienie otaczającej mnie rzeczywistości; pytania, które się rodzą, pobudzają mnie do coraz większej i mocnej aktywności poznawczej; łatwiej mi się uczy w szkole” (nauczycielka nauczania zintegrowanego, szkoła podstawowa, 19 lat pracy w zawodzie);
- „Czuję, że wciąż dowiaduję się czegoś nowego, że rozwijam swoje umiejętności, nabywam nowe; poczucie spełnienia w zawodzie; zachowanie radości, poczucia świeżości mimo dość dużego stażu pracy; unikanie rutyny i poczucia znudzenia, wypalenia zawodowego” (nauczycielka języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie, gimnazjum, 11 lat pracy w zawodzie);
- „Czuję się pewnie w swoim zawodzie, lubię to, co robię, a przyjemność, jaką czerpię, poznając nowe rzeczy, utwierdza mnie w tym” (nauczycielka chemii, liceum, 7 lat pracy w zawodzie);
- „Rozwijam się jako człowiek i jako nauczyciel; staję się dla uczniów partnerem” (nauczycielka języka angielskiego, liceum, 12 lat pracy w zawodzie);
- „Czuję się bardziej pewnie w tzw. sytuacjach konfliktowych i zagrożenia, również w życiu prywatnym” (nauczycielka języka angielskiego, liceum, 10 lat pracy w zawodzie);
- „Lepsze samopoczucie, brak stresu związanego z niewiedzą, chęć podzielenia się swoją wiedzą z innymi, z uczniami” (nauczycielka fizyki, liceum, 18 lat pracy w zawodzie);
- „Lepiej funkcjonuję w rzeczywistości szkolnej, mam możliwość popatrzeć na ucznia w innych aspektach niż podstawowa wiedza i podstawowe elementy wychowania, jestem w stanie rozwiązywać bardziej złożone problemy własne, życiowe, dzieci” (nauczycielka matematyki, gimnazjum, 26 lat pracy w zawodzie);
- „Czuję, że nie stoję w miejscu, że się rozwijam” (nauczycielka biologii, szkoła podstawowa, 5 lat pracy w zawodzie);
- „Więcej dobrych pomysłów na ciekawe zajęcia, lepsze poznanie różnorodnych problemów związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą i dydaktyczną, umiejętność ich rozpoznawania i rozwiązywania” (wychowawca świetlicy, szkoła podstawowa, 20 lat pracy w zawodzie).

W zaspokajaniu swych poznawczych potrzeb, a więc w podejmowaniu aktywności intelektualnej, badani nauczyciele dostrzegają przede wszystkim ko-

rzyści „dla siebie” (koncentracja na sobie), wśród których możemy wyróżnić dwie podgrupy:

- korzyści osobiste (związane z rozwojem osobistym, rozwojem różnych sfer osobowości, poczuciem spełnienia, satysfakcją i inne),
- korzyści dotyczące pracy i funkcjonowania w zawodzie (doskonalenie warsztatu pracy, rozwój zawodowy, sukcesy dydaktyczno-wychowawcze, zdobywanie nowych doświadczeń zawodowych i inne).

Respondenci wskazują również, że ich aktywność związana z zaspokajaniem własnych potrzeb poznawczych przynosi istotne korzyści „dla innych” (koncentracja na świecie zewnętrznym). Chodzi tu o różnego rodzaju korzyści społeczne wypływające ze współpracy z uczniami, z rodzicami uczniów, innymi nauczycielami czy środowiskiem lokalnym szkoły.

2.3. Sposoby kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli przez instytucje doskonalenia zawodowego

Nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniach pilotażowych z wykorzystaniem metody wywiadu, zapytani o to, jakie dostrzegają sposoby wzbudzania i rozwijania własnych potrzeb i zainteresowań poznawczych, wskazali między innymi na różne zorganizowane formy doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, w których biorą lub brali udział. Wymienili szkolenia, fora dyskusyjne, kursy specjalistyczne, studia podyplomowe, wykłady z dziedziny pedagogiki i psychologii. Dlatego też, rozważając zagadnienie kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli, warto zapytać o ofertę, jaką dla tej grupy zawodowej przygotowują instytucje doskonalenia zawodowego.

W celu znalezienia odpowiedzi na to pytanie przeprowadzono analizę treści *Informatora o formach doskonalenia i doksztalcenia 2006/2007 dla nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych, pracowników nadzoru pedagogicznego oraz pracowników oświatowych samorządów terytorialnych* Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie. Oferta tej głównej publicznej instytucji doskonalenia zawodowego pracowników oświaty w województwie małopolskim, przygotowana na rok szkolny 2006/2007, obejmowała formy doskonalenia zawodowego i doksztalcenia uporządkowane według czterech działów:

- Kursy kwalifikacyjne – te formy, których ukończenie nadaje kwalifikacje w określonej dziedzinie zgodnie z odpowiednimi rozporządzeniami Ministerstwa Edukacji Narodowej;
- Zarządzanie szkołami i placówkami oświatowymi – kursy i warsztaty przeznaczone dla kadry kierowniczej szkół, nadzoru pedagogicznego, pracowników oświatowych samorządów, a także innych zainteresowanych osób;
- Wspieranie rozwoju szkół i nauczycieli – formy doskonalenia kierowane do nauczycieli, liderów WDN (wewnątrzszkolnego doskonalenia na-

uczycieli), opiekunów stażu, liderów zespołów problemowych wszystkich typów szkół i placówek oświatowych oraz pracowników oświatowych samorządów, nadzoru pedagogicznego, a także wszystkich zainteresowanych, którzy chcą poszerzyć kompetencje związane ze zmianami w systemie edukacji, a także pogłębić swój rozwój;

- Szkolenia rad pedagogicznych – przykładowe propozycje szkoleń nauczycieli w ramach wewnętrznego doskonalenia rad pedagogicznych.

Oferta z informatora została zanalizowana pod względem form organizacyjnych, tematyki i treści programowych poszczególnych zajęć. Ze względu na temat niniejszej pracy pominięto w analizie dział drugi – Zarządzanie szkołami i placówkami oświatowymi, ponieważ zawiera on kursy i warsztaty przeznaczone dla dyrektorów i wicedyrektorów szkół oraz pracowników nadzoru pedagogicznego, w znikomym zaś stopniu stanowi ofertę dla chcących się doskonalących nauczycieli. Materiał z przeprowadzonej analizy uporządkowany jest więc w trzech działach:

- a) Kursy kwalifikacyjne;
- b) Wspieranie rozwoju szkół i nauczycieli;
- c) Szkolenia rad pedagogicznych.

Kursy kwalifikacyjne

Ofertę Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie (MCDN) w zakresie kursów kwalifikacyjnych zaprezentowano w tabeli 5.

Kursy kwalifikacyjne to te formy kształcenia, których ukończenie nadaje kwalifikacje w określonej dziedzinie, zgodnie z odpowiednimi rozporządzeniami Ministerstwa Edukacji Narodowej. W ofercie MCDN znalazły się kursy pozwalające na zdobycie kwalifikacji do nauczania określonych przedmiotów (sztuka, wychowanie do życia w rodzinie, nauczanie blokowe przyrody w klasach IV–VI szkoły podstawowej), kursy z zakresu przygotowania pedagogicznego, kursy z zakresu zarządzania oświatą i nadzoru pedagogicznego, a także kursy, których celem jest zdobycie uprawnień do pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną oraz pracy w szkolnej bibliotece. Treści programowe wszystkich kursów kwalifikacyjnych są zgodne z ramowym programem kursu zatwierdzonym przez MEN.

Wspieranie rozwoju szkół i nauczycieli

W tym dziale, stanowiącym najbardziej rozbudowaną część oferty MCDN, znalazły się następujące formy doskonalenia zawodowego nauczycieli (w nawiasach podano przykładowe tytuły poszczególnych zajęć):

- a) Kursy doskonalące (Jak zostać liderem WDN?; Jak prowadzić zajęcia z pierwszej pomocy przedmedycznej?; Rola i zadania opiekuna stażu; Wykorzystanie teorii pomiaru dydaktycznego – sztuka konstruowania testu nauczycielskiego; Od wczesnej diagnozy dysfunkcji do projektowa-

Tabela 5. Oferta MCDN na rok szkolny 2006/2007 w zakresie kursów kwalifikacyjnych

Nazwa kursu	Adresat
Kurs kwalifikacyjny z zakresu organizacji i zarządzania oświatą	dyrektorzy, nauczyciele przygotowujący się do konkursów na stanowiska kierownicze w oświacie
Kurs kwalifikacyjny przygotowujący do sprawowania nadzoru pedagogicznego	pracownicy sprawujący nadzór pedagogiczny zatrudnieni na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych
Kurs kwalifikacyjny z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej	nauczyciele-wychowawcy nieposiadający kwalifikacji szczegółowych do pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych
Kurs kwalifikacyjny z zakresu oligofrenopedagogiki	nauczyciele i wychowawcy nieposiadający kwalifikacji do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną
Kurs kwalifikacyjny z zakresu przedmiotu sztuka	nauczyciele plastyki i muzyki szkół podstawowych i gimnazjów
Kurs kwalifikacyjny z zakresu nauczania blokowego przyrody w klasach IV–VI szkoły podstawowej	nauczyciele przyrody w klasach IV–VI szkoły podstawowej
Kurs kwalifikacyjny z zakresu bibliotekoznawstwa	nauczyciele nieposiadający kwalifikacji do prowadzenia biblioteki szkolnej
Kurs kwalifikacyjny pedagogiczny dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących	nauczyciele czynni zawodowo z wykształceniem wyższym, bez przygotowania pedagogicznego
Kurs kwalifikacyjny pedagogiczny dla nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych	nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych nieposiadający kwalifikacji pedagogicznych
Kurs kwalifikacyjny pedagogiczny dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu	nauczyciele praktycznej nauki zawodu nieposiadający kwalifikacji pedagogicznych
Kurs kwalifikacyjny z zakresu przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie	nauczyciele, pedagodzy, psychologowie szkół i placówek oświatowych

nia pracy edukacyjnej; Podstawy użytkowania komputera; Projektowanie stron „www”; Kurs kierowników wycieczek szkolnych; Technologia informacyjna i komunikacyjna w awansie zawodowym nauczyciela; Internet nie tylko dla początkujących; Wykorzystanie internetu w pracy nauczyciela; Techniki multimedialne w dydaktyce; Publikacje szkolne z wykorzystaniem techniki komputerowej; Jak wspierać radę pedagogiczną we wdrażaniu reformy programowej?; Nauczyciel polonista w pozalekcyjnych spotkaniach z uczniem);

- b) Warsztaty (Sukces na egzaminie wspólnym dziełem nauczyciela i ucznia; Planowanie rozwoju zawodowego nauczyciela; Jak opracować własny program nauczania?; Jak motywować uczniów do aktywnej pracy na lekcji?; Rozwój i awans zawodowy nauczyciela; ABC efektywnego nauczania; Media edukacyjne w procesie podnoszenia jakości pracy nauczyciela; Modelowanie lekcji integrujących treści różnych przedmiotów;

Edukacja ekologiczna w praktyce szkolnej; Motywująca funkcja oceniania; Analiza wyników sprawdzianu/egzaminu przy pomocy arkusza kalkulacyjnego; Jak zapobiegać agresji uczniów wobec nauczycieli i jak się przed nią bronić; Rozwiązywanie sytuacji trudnych, czyli jak pracować z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze?; Rozumieć rodziców i współpracować z nimi; Profilaktyka uzależnień jako element szkolnego programu profilaktyki; Szkolny program profilaktyki – konstruowanie, realizacja, ewaluacja; Wychowanie do bezpiecznego korzystania z mediów; Wychowywać ucząc; Moja Małopolska – edukacja regionalna; Projekty międzynarodowej współpracy szkół; Technologie informacyjne i edukacja multimedialna w praktyce szkolnej; Elementy informatyki w kształceniu zintegrowanym; Zadania szkoły i nauczyciela w świetle prawa oświatowego – co nauczyciel mianowany wiedzieć powinien?; Praca z dzieckiem z ADHD w klasie szkolnej; Unijne źródła finansowania działań w zakresie edukacji – skąd pozyskiwać fundusze?);

- c) Seminaria (Vademecum prawne nauczyciela; Program rozwoju szkoły i jego ewaluacja; Bezpieczna szkoła – obywatelska szkoła; Między propagandą a prawdą. Literatura i sztuka na usługach ideologii; O czym autor nauczycielskiego programu nauczania wiedzieć powinien; O integracji raz jeszcze – organizacja współpracy szkoły z rodziną; Jak przygotować się do hospitacji diagnostycznej; Plan rozwoju zawodowego i sprawozdanie z realizacji planu jako dokumenty awansu zawodowego nauczyciela; Jak dostosować wymagania edukacyjne do możliwości uczniów z uwzględnieniem opinii i orzeczeń Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej?; Jak organizować i oceniać pracę zespołową uczniów?; Autorytet nauczyciela jako podstawowy element zapewnienia dyscypliny w klasie; Techniki szybkiego czytania, zapamiętywania i notowania; Dziennik lekcyjny online; Jak zorganizować wymianę młodzieży w ramach projektów językowych?; Rola doradcy zawodowego w kreowaniu przyszłości zawodowej ucznia);
- d) Fora edukacyjne (Innowacje pedagogiczne w praktyce szkolnej; Praca z uczniem zdolnym; Przygotowanie do wdrożenia innowacji pedagogicznej);
- e) Konferencje (Dzieci z ADHD żyją wśród nas; Innowacje pedagogiczne sposobem podniesienia jakości pracy szkoły; Poradnictwo zawodowe na każdym poziomie nauczania; Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli jako koncepcja ukierunkowana na rozwój szkoły; Przyczyny i skutki unikania zajęć z wychowania fizycznego w szkole).

Spośród zaproponowanych przez MCDN w dziale Wspieranie rozwoju szkół i nauczycieli form doskonalenia najczęściej było zajęć o charakterze praktycznym – warsztatów i kursów. Następne pod względem liczby ofert były seminaria i konferencje.

Analizując treści programowe zajęć zaoferowanych nauczycielom, można wyróżnić następujące obszary tematyczne (przy każdym podano wybrane zagadnienia):

- 1) **Rozwój zawodowy nauczyciela** – prawo oświatowe, zadania nauczyciela przedmiotu, wychowawcy, członka rady pedagogicznej określone w prawie oświatowym, podstawy prawne systemu awansu zawodowego, specyfika kolejnych stopni awansu, zasady dokumentowania spełniania wymagań kwalifikacyjnych, technologia informacyjna i komunikacyjna w awansie zawodowym nauczyciela, zasady tworzenia planu rozwoju zawodowego i sprawozdania z realizacji planu, modele rozwoju osobistego i zawodowego, konstruowanie planu wynikowego, metodycznego i planu pracy wychowawczej, warsztat pracy nauczyciela, narzędzia diagnostyczne w pracy nauczyciela-wychowawcy, projektowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej, zasady opracowywania i ewaluacji programu nauczania, zasady motywowania uczniów do aktywnej pracy na lekcji, strategia aktywizującego nauczania, nauczyciel jako wychowawca, osobowość nauczyciela-wychowawcy, zasady i techniki autoprezentacji, zasady komunikacji interpersonalnej;
- 2) **Rozwój szkoły** – programowanie pracy szkoły, program rozwoju pięcioletni i roczny, ewaluacja programu rozwoju, mierzenie jakości pracy szkoły, wdrażanie reformy programowej, podstawy andragogiki, metody nauczania dorosłych sprzyjające uczeniu się w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN), WDN i jego etapy, diagnozowanie potrzeb edukacyjnych rady pedagogicznej, szkoła jako organizacja ucząca się, przygotowywanie liderów do wspierania nowatorskich i eksperymentalnych inicjatyw szkół, skuteczna komunikacja społeczna w szkole, wykorzystywanie wyników sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych w organizacji procesu nauczania i w doskonaleniu jakości pracy szkoły;
- 3) **Wychowanie, profilaktyka i pomoc psychologiczno-pedagogiczna** – prawa człowieka, prawa dziecka, wartości w życiu publicznym, edukacja antykorupcyjna w szkole, rozwiązywanie sytuacji trudnych i kryzysowych, zasady postępowania z młodzieżą z niedostosowaniem społecznym, radzenie sobie z uczniowską agresją i przemocą, doskonalenie praktycznych umiejętności reagowania i radzenia sobie z problemem dyscypliny, profilaktyka przemocy i agresji, współpraca z rodzicami ucznia w zakresie wypracowania wspólnego systemu wychowawczego zaspokajającego potrzeby dziecka, budowanie sytuacji konstruktywnych wychowawczo, podstawy działań profilaktycznych w szkole, profilaktyka uzależnień, integracja wychowawcy z klasą sprzyjająca tworzeniu prawidłowych relacji w grupie, komunikacja interpersonalna, dialog z uczniem i jego rodzicami, znaczenie osobowości i autorytetu nauczyciela, czynniki decydujące o efektywności lekcji wychowawczych, inteligencja emocjonalna, sposoby

- radzenia sobie z własnymi emocjami i emocjami uczniów, strategie postępowania w leczeniu zespołu ADHD, uwarunkowania rozwojowe dziecka;
- 4) **Innowacje pedagogiczne, metody aktywizujące** – przepisy prawne regulujące sprawy innowacji pedagogicznych, myślenie twórcze nauczyciela a innowacje pedagogiczne, etapy projektowania, wdrażania i ewaluacji rozwiązań innowacyjnych, tworzenie i realizacja programów autorskich, eksperyment pedagogiczny, innowacje jako element wewnętrznego systemu zapewnienia jakości szkoły, aktywizujące metody nauczania, techniki szybkiego czytania, zapamiętywania i notowania, psychologiczno-pedagogiczne uwarunkowania stosowania metod aktywizujących, założenia metodyczne wybranych metod aktywizujących, wykorzystanie mnemotechnik, opracowanie przykładowego scenariusza lekcji z wykorzystaniem wybranych metod aktywizujących, metody i techniki rozwijające myślenie twórcze ucznia, relaksacja w nauczaniu;
 - 5) **Ocenianie** – prawne aspekty oceniania, planowanie procesu oceniania, wspierająca funkcja oceny szkolnej, funkcje i strategie kontrolowania i oceniania, teoria pomiaru w praktyce dydaktycznej, definicje podstawowych pojęć pomiaru dydaktycznego, typologia, charakterystyka i konstruowanie narzędzi pomiaru dydaktycznego, opracowywanie projektu narzędzi do oceniania pracy zespołowej uczniów, zasady opracowywania koncepcji badania osiągnięć szkolnych uczniów, opracowywanie wyników badań szkolnych osiągnięć uczniów, zasady analizy ilościowej i jakościowej wyników egzaminów zewnętrznych, ocena zgodności oceniania wewnątrzszkolnego z wynikami egzaminów zewnętrznych, granice dostosowywania wymagań edukacyjnych w kontekście uwarunkowań prawnych i przedmiotowych, analiza przykładowych opinii i orzeczeń Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, zastosowanie zaleceń zawartych w przykładowych opiniach i orzeczeniach w procesie formułowania wymagań edukacyjnych;
 - 6) **Kształcenie specjalne** – organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasie integracyjnej, dostosowywanie wymagań edukacyjnych do możliwości psychofizycznych uczniów, zasady konstruowania indywidualnego programu kształcenia dla ucznia niepełnosprawnego, warunki prawidłowej współpracy nauczycieli w ocenianiu ucznia niepełnosprawnego, organizacja współpracy szkoły z rodziną, sposoby skutecznej komunikacji werbalnej i pozawerbalnej osób z głębokimi zaburzeniami rozwojowymi, metody stymulacji poszczególnych zmysłów, planowanie pracy dydaktycznej z uczniem upośledzonym w stopniu lekkim w warunkach szkoły masowej, charakterystyka objawów dysleksji, planowanie pracy dydaktycznej z uwzględnieniem potrzeb i możliwości ucznia z dysleksją;
 - 7) **Technologie informacyjne** – metodyka posługiwania się technologiami informacyjnymi w nauczaniu, zaawansowane wyszukiwanie i gro-

madzenie materiałów edukacyjnych z internetu, sposoby komunikacji przez sieć internetową (poczta elektroniczna, forum dyskusyjne itp.), przygotowywanie multimedialnej prezentacji dydaktycznej, tworzenie materiałów dydaktycznych z wykorzystaniem grafiki komputerowej, wykorzystanie programów komputerowych na lekcjach różnych przedmiotów, projektowanie strony internetowej, edytor tekstu z elementami składu tekstu, publikowanie własnych materiałów w sieci, zarządzanie informacją w sieci, zasady funkcjonowania internetowego dziennika lekcyjnego, przygotowanie rodziców i uczniów do korzystania z dziennika elektronicznego, podstawy arkusza kalkulacyjnego;

- 8) **Edukacja regionalna i europejska** – kultura, dziedzictwo i walory krajobrazowe województwa małopolskiego, metodyka nauczania o regionie, sposoby pozyskiwania informacji o regionach, charakterystyka geograficzna, historyczna, kulturowa i krajoznawcza regionów, projektowanie międzynarodowej współpracy szkół, przygotowywanie planów i zasad organizacji tej współpracy, programy edukacyjne Unii Europejskiej ze szczególnym uwzględnieniem programu Socrates – Comenius, sposoby pozyskiwania środków na współpracę międzynarodową, przygotowywanie wniosku o dofinansowanie projektów, wychowanie w demokracji i aktywnym obywatelstwie, formy i metody realizacji edukacji obywatelskiej;
- 9) **Orientacja zawodowa** – podstawy prawne poradnictwa zawodowo-edukacyjnego w szkołach, zadania szkolnego doradcy zawodowego, podstawowe pojęcia z zakresu zawodoznawstwa, współczesne wymagania rynku pracy, informacje dotyczące zawodów i edukacji dostępne w internecie, projektowanie materiałów dydaktycznych i konstruowanie scenariuszy lekcji na rzecz orientacji zawodowo-edukacyjnej uczniów, koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi oparta na kompetencjach, planowanie kariery zawodowej, sposoby aktywnego poszukiwania pracy;
- 10) **Integracja międzyprzedmiotowa** – pojęcie integracji międzyprzedmiotowej, modelowanie lekcji integrujących treści różnych przedmiotów, korelacja – jej rodzaje i zasady, model jednopredmiotowy i wielopredmiotowy, znaczenie metody projektu w realizacji integracji międzyprzedmiotowej, kierunki działania i metody pracy szkolnego Koła Ligi Ochrony Przyrody, podstawowe akty prawne z zakresu ochrony przyrody i środowiska, informacje o stanie środowiska w Polsce i Małopolsce, propozycje rozwiązań metodycznych w ramach edukacji dla ekorozwoju, zasady tworzenia terenowych dydaktycznych ścieżek przyrodniczych;
- 11) **Propozycje rozwiązań przedmiotowych** – elementy informatyki w kształceniu zintegrowanym, wspieranie zdolności twórczych dzieci w edukacji elementarnej, prawidłowości rozwojowe dzieci w młodszym wieku szkolnym, typowe problemy i zaburzenia wieku dziecięcego, opracowywanie zbiorów bibliotecznych, multimedia i internet w pracy

bibliotekarza, współczesne nurty w literaturze dla dzieci i młodzieży, zagadnienia dydaktyki astronomii, gry i zabawy dydaktyczne w nauczaniu matematyki, edukacja regionalna w procesie nauczania geografii, historia i kultura Żydów, system operacyjny Windows i system Linux w nauczaniu informatyki, formy przestrzenne na lekcjach plastyki, czytanie tekstów kultury, elementy struktury dzieła sztuki, pisanie tekstu dramatycznego i edukacja teatralna na lekcjach języka polskiego, film w edukacji humanistycznej, kształcenie umiejętności analityczno-interpersonalnych, praca z uczniem w kontekście nowej matury z języka polskiego, nowe tendencje w nauczaniu języków obcych, techniki aktywizujące w procesie kształtowania umiejętności i sprawności językowych, metodyczne i organizacyjne aspekty przygotowania ucznia do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, konstruowanie zadań egzaminacyjnych etapu pisemnego i praktycznego egzaminów zawodowych.

Wśród propozycji rozwiązań przedmiotowych znalazły się oferty dla nauczycieli bibliotekarzy, nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego oraz nauczycieli następujących przedmiotów: język polski, język obcy, matematyka, fizyka, informatyka, geografia, biologia i przyroda, historia i wiedza o społeczeństwie, plastyka, technika, wychowanie fizyczne, katecheza, przedmioty zawodowe. Najwięcej form doskonalenia było przeznaczone dla nauczycieli języka polskiego i nauczania zintegrowanego.

Zaznaczyć trzeba, że powyższe bloki tematyczne nie są rozłączne, gdyż tematyka poszczególnych form doskonalenia mieści się niejednokrotnie w więcej niż jednym z wymienionych obszarów. Najwięcej ofert zajęć dotyczyło:

- propozycji rozwiązań przedmiotowych (MCDN oferowało nauczycielom łącznie 99 form doskonalenia w tym zakresie),
- wychowania, profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole (52 formy),
- rozwoju zawodowego nauczyciela (39 form),
- poznawania i wykorzystywania w edukacji technologii informacyjnych (32 formy).

Najmniej liczna była oferta zajęć dotyczących integracji międzyprzedmiotowej (8 form), orientacji zawodowej (8 form) oraz edukacji regionalnej i europejskiej (9 form).

Oferta tematyczna form doskonalenia przygotowanych przez MCDN w znacznym stopniu pokrywa się z potrzebami poznawczymi badanych nauczycieli, niemniej jednak wymaga pewnych przewartościowań i lepszego dostosowania do obszarów tychże potrzeb. Nauczyciele zgłaszają bowiem głównie zapotrzebowanie na wiedzę psychologiczną i wiedzę pedagogiczną (zwłaszcza w zakresie wychowania i opieki), a dopiero na kolejnym miejscu wskazują na potrzebę wiedzy merytorycznej, związanej z nauczaniem przedmiotem. Tymczasem w ofercie MCDN form doskonalenia dotyczących rozwiązań przedmiotowych jest aż

dwukrotnie więcej niż tych, które odnoszą się do wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Zauważyć też trzeba, że niektóre z obszarów intelektualnych potrzeb respondentów nie mają w ogóle swych odpowiedników w tematyce zajęć, oferowanych przez MCDN, bądź reprezentowane są w znikomym stopniu. Dotyczy to na przykład wiedzy socjologicznej i filozoficznej. Analizując zaś motywy podejmowania przez nauczycieli aktywności poznawczej, można stwierdzić, że takie instytucje jak MCDN powinny poszerzyć ofertę zajęć dotyczących rozwoju zawodowego nauczyciela, doskonalenia jego warsztatu pracy.

Szkolenia rad pedagogicznych

W informatorze MCDN na rok szkolny 2006/2007 znalazł się także wykaz proponowanych tematów szkoleniowych rad pedagogicznych. Oto niektóre z tych tematów:

- Wybrane zagadnienia prawa oświatowego;
- BHP w szkole;
- Rozwój zawodowy nauczyciela i awans;
- Planowanie rozwoju szkoły;
- Problem wypalenia zawodowego nauczycieli;
- Hospitacja diagnozująca;
- Nauczyciel przedmiotu wychowawcą;
- Bezpieczny internet;
- Błędy w ocenianiu – aspekt psychologiczny i dydaktyczny;
- Jak realizować edukację europejską i obywatelską na różnych przedmiotach oraz w formie zajęć pozalekcyjnych?;
- Jak przygotować i prowadzić zebrania z rodzicami?;
- Rola nauczycieli różnych specjalności w rozwijaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem;
- Zorganizowanie czasu wolnego uczniów jako element pracy wychowawczej szkoły;
- Przygotowywanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym.

Problematyka oferowanych przez MCDN szkoleń rad pedagogicznych odpowiadała tym samym obszarom tematycznym co problematyka form doskonalenia zawartych w dziale Wspieranie rozwoju szkół i nauczycieli.

Analiza treści informatora Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli ukazuje, iż instytucja ta stara się wzbudzać i rozwijać potrzeby poznawcze nauczycieli w różnych obszarach wiedzy, zwłaszcza w tych, które związane są z procesem dydaktyczno-wychowawczym w szkole oraz z osiąganiem profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela. MCDN oferuje pracownikom oświaty różnorodne formy kształcenia i doskonalenia zawodowego, proponując przede wszystkim udział w zajęciach ściśle praktycznych (warsztatach, kursach doskonalących), ale także w formach o charakterze bardziej teoretycznym (konferen-

cjach, seminariach), zaprasza też praktyków pedagogicznych do wzajemnego dzielenia się zawodowymi doświadczeniami w ramach organizowanych forów edukacyjnych. Przy projektowaniu treści programowych proponowanych zajęć MCDN stara się odpowiadać na zapotrzebowanie środowiska pedagogicznego, a jednocześnie kształtuje nowe zainteresowania nauczycieli, oferując zajęcia mieszczące się w różnych obszarach tematycznych. Instytucja ta organizuje wielorakie formy doształcania i zawodowego doskonalenia nauczycieli w czterech własnych ośrodkach terenowych (w Krakowie, Nowym Sączu, Oświęcimiu i Tarnowie), starając się docierać z ofertą zajęć do wszystkich zainteresowanych. Działa również bezpośrednio na terenie danych szkół, organizując w nich szkoleniowe rady pedagogiczne. Przez swe rozbudowane oddziaływania MCDN zaspokaja potrzeby poznawcze małopolskich nauczycieli i inicjuje jednocześnie nowe potrzeby w myśl zasady, iż zapotrzebowanie na informację rośnie w miarę poziomu aktywności człowieka. Każda forma aktywności intelektualnej stawia nauczyciela w nowej sytuacji i może go inspirować do dalszych poszukiwań poznawczych. W ten oto sposób Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli kształtuje potrzeby poznawcze uczestników swych zajęć. Analiza udziału nauczycieli w formach doskonalenia organizowanych przez MCDN zostanie przedstawiona w kolejnym podrozdziale niniejszej pracy, traktującym o zaspokajaniu potrzeb poznawczych.

3. Zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli

3.1. Aktywność poznawcza nauczycieli

Przedmiotem przeprowadzonych badań było także zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli. Analizując tę zmienną, skupiono się na aktywności poznawczej praktyków pedagogicznych, co wiązało się z przyjętą definicją potrzeb poznawczych. Badane były:

- poziom aktywności intelektualnej nauczycieli i zakresy wiedzy, w których aktywność ta się przejawia;
- sposoby zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli;
- uwarunkowania zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli (uwarunkowania aktywności poznawczej nauczycieli).

Aby uzyskać informacje na pierwsze z wymienionych zagadnień, zapytano respondentów o to, czy podejmują aktywność poznawczą oraz poproszono ich o ocenę poziomu aktywności intelektualnej innych nauczycieli. Badanym osobom zadano także pytanie o obszary wiedzy, w których przejawia się aktywność poznawcza nauczycieli.

Na pytanie o to, czy podejmują aktywność intelektualną, niemal wszyscy badani nauczyciele odpowiedzieli twierdząco. Realizowanie aktywności poznawczej zadeklarowało aż 96% respondentów, a tylko dziewięciu nauczycieli (3,6%) przyznało, że nie podejmuje takiej aktywności. Jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie.

Poziom aktywności poznawczej innych nauczycieli respondenci ocenili jako:

- bardzo wysoki – 13 osób, to jest 5% respondentów;
- raczej wysoki – 136 osób, to jest 55% respondentów;
- przeciętny – 81 osób, to jest 32% respondentów;
- raczej niski – 7 osób, to jest 3% respondentów;
- bardzo niski – jedna osoba, to jest 0,4% respondentów.

Dwunastu respondentów (4,6%) nie udzieliło odpowiedzi na analizowane pytanie. Średnia arytmetyczna ocen dokonanych przez wszystkich badanych nauczycieli wyniosła $M = 3,64$. Jest to wartość mieszcząca się w tym przedziale kontinuum ocen, który określa pozytywny stosunek respondentów. Ogólnie oceny respondentów na temat aktywności poznawczej innych nauczycieli można ująć w trzy grupy:

- a) ocena pozytywna – 149 osób, to jest 60% respondentów;
- b) ocena ambiwalentna – 81 osób, to jest 32% respondentów;
- c) ocena negatywna – 8 osób, to jest zaledwie 3,4% respondentów.

Ponad połowa badanych nauczycieli oceniła więc wysoko poziom aktywności poznawczej przedstawicieli swojego zawodu, co pokrywa się ze zgłoszoną wcześniej przez respondentów ich własną aktywnością intelektualną.

Pytani o to, w jakich zakresach wiedzy przejawia się poznawcza aktywność nauczycieli, respondenci wskazali na następujące obszary wiedzy (w nawiasach podano procent nauczycieli, którzy wymienili daną kategorię, następnie wskazano najczęściej się pojawiające zagadnienia; ponieważ większość respondentów podała więcej niż jedną kategorię wiedzy, zaprezentowane wyniki procentowe nie sumują się do 100):

- 1) **wiedza merytoryczna – przedmiotowa (37%)**: w zależności od pełnionych funkcji dydaktyczno-wychowawczych;
- 2) **pedagogika (29,6%)**, w tym:
 - opieka i wychowanie (22%) – wiedza wychowawcza związana z rozwiązywaniem różnorodnych problemów wychowawczych, kwestia metod wychowania, zagadnienia z zakresu pedagogiki społeczno-opiekuńczej, pedagogiki specjalnej, resocjalizacji, praca z uczniami ze stwierdzonymi trudnościami w nauce i z zaburzeniami zachowania, niwelowanie postaw agresywnych, terapia rodzin, profilaktyka uzależnień;
 - dydaktyka (7,6%) – aktywne metody nauczania, efektywne metody kształcenia, metody wzbudzania zainteresowania uczniów, pomiar dydaktyczny, mierzenie jakości pracy szkoły;

- 3) **psychologia** (16%): psychologiczne uwarunkowania rozwoju, zaburzenia rozwojowe, praca z dziećmi z różnorodnymi problemami, zagadnienia uwagi, pamięci, myślenia, psychologia osobowości, psychologia kliniczna;
- 4) **metodyka** (12%): wiedza praktyczna, nowe tendencje i kierunki w metodyce;
- 5) **technologie informacyjne** (10%);
- 6) **języki obce** (8%);
- 7) **elementy prawa** (2,8%): prawo oświatowe, związane z awansem zawodowym;
- 8) **kulturoznawstwo** (2,4%): kultura innych krajów, sztuka, kino, teatr, literatura;
- 9) **inne**: socjologia (1,6%), wiedza związana z podnoszeniem kwalifikacji w celu nauczania kolejnego przedmiotu (1,6%), wiedza zgodna z własnymi zainteresowaniami (1,2%), filozofia (0,4%), komunikacja interpersonalna (0,4%), doradztwo zawodowe (0,4%).

Czternastu ankietowanych (5,6%) jest zdania, że nauczyciele przejawiają aktywność poznawczą wszechstronnie, we wszystkich obszarach wiedzy. Nie zabrakło też wypowiedzi przeciwnych, podnoszących fakt, że nauczyciele „najczęściej ograniczają się do kolekcjonowania «gotowców» – scenariuszy zajęć” (fragment wypowiedzi nauczycielki języka polskiego, liceum, 20 lat pracy w zawodzie). Aż 16% respondentów nie udzieliło odpowiedzi na analizowane pytanie, a 10% badanych odpowiedziało, że nie może się wypowiadać „za innych”.

Zakresy wiedzy, w jakich przejawia się – w opinii respondentów – aktywność poznawcza nauczycieli, w znacznym stopniu pokrywają się z obszarami ich intelektualnych potrzeb. Dotyczy to przede wszystkim wiedzy merytorycznej, pedagogicznej, psychologicznej i metodycznej, języków obcych i technologii informacyjnych, przy czym trzeba zauważyć, że psychologia – wymieniana przez respondentów na pierwszym miejscu wśród dziedzin wiedzy szczególnie potrzebnych nauczycielom – ustępuje znacznie miejsca wiedzy merytorycznej (przedmiotowej) oraz pedagogice, jeśli chodzi o aktywność poznawczą praktyków pedagogicznych. Z kolei takie dziedziny, jak: socjologia, filozofia, komunikacja interpersonalna, ekonomia i biologiczna wiedza o człowieku, albo w ogóle nie występują wśród obszarów realizowanej przez nauczycieli aktywności poznawczej, albo pojawiają się w znikomym stopniu, pomimo że wymieniane są przy okazji charakterystyki ich poznawczych potrzeb³²⁷. Pożądane jest więc poszerzenie intelektualnej aktywności praktyków pedagogicznych o te, społecznie dziś ważne, dziedziny wiedzy.

³²⁷ Por. s. 100–101.

3.2. Sposoby zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli

W celu zdobycia informacji na temat sposobów, w jakie nauczyciele zaspokajają swoje poznawcze potrzeby, respondentom zadano następujące pytania: „W jaki sposób przejawia Pan/Pani aktywność poznawczą?”; „W jaki sposób – Pana/Pani zdaniem – nauczyciele zaspokajają własne potrzeby poznawcze?”. Oba pytania miały charakter pytań otwartych, różnorakie odpowiedzi badanych osób zostały uporządkowane i skategoryzowane.

Nauczyciele zapytani o to, w jaki sposób zaspokajają swoje potrzeby poznawcze, wskazali na następujące formy aktywności (w nawiasach podano procent nauczycieli, którzy wymienili daną kategorię aktywności; większość badanych wskazywała na więcej niż jedną kategorię, dlatego zaprezentowane wyniki procentowe nie sumują się do 100):

- 1) **lektura książek i czasopism** (63%): literatura fachowa, poradniki metodyczne, podręczniki, odpowiednie dokumenty, śledzenie nowości wydawniczych;
- 2) **kursy** (45%): kursy kwalifikacyjne – doksztalcające, kursy językowe, komputerowe (tworzenie prezentacji multimedialnych), zdobywanie uprawnień egzaminatora;
- 3) **szkolenia** (38%): szkolenia organizowane przez szkołę, ośrodki doskonalenia nauczycieli;
- 4) **warsztaty** (30%): warsztaty metodyczne, warsztaty organizowane przez wydawnictwa;
- 5) **wykorzystanie internetu** (18%): poszukiwanie informacji, prowadzenie lekcji z wykorzystaniem internetu, czytanie publikacji internetowych innych nauczycieli, wymiana doświadczeń na różnych forach internetowych;
- 6) **konferencje naukowe** (16%): konferencje dotyczące wybranych zagadnień, odczyty, prelekcje, wykłady, seminaria, sympozja;
- 7) **wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami** (12%): hospitacje lekcji doświadczonych nauczycieli, rozmowy, wymiana wiedzy, poglądów, pomoc koleżeńska, konfrontacja własnych doświadczeń i wniosków z pracy z doświadczeniami innych nauczycieli;
- 8) **inne (niż lektura) formy samokształcenia** (12%): wyszukiwanie materiałów związanych z danym zagadnieniem, słuchanie/oglądanie odpowiednich audycji radiowych i programów telewizyjnych (popularnonaukowych, publicystycznych), podejmowanie nowych zadań, nauka własna, samodzielne zdobywanie wiedzy;
- 9) **studia podyplomowe** (12%);
- 10) **poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne** (6%): indywidualne konsultacje z psychologiem, pedagogiem, współpraca z poradniami psychologiczno-

- pedagogicznymi, udział w spotkaniach organizowanych przez poradnie, rozmowy z fachowcami, specjalistami, z pracownikami naukowymi;
- 11) **WDN** – wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (4%): udział w grupie wsparcia, w zespołach samokształceniowych, w zespołach przedmiotowych, w zebraniach szkoleniowych rady pedagogicznej;
- 12) **inne** (4%): obserwacja zachowań uczniów, rozmowa z uczniami, wolontariat, opieka nad studentami odbywającymi praktyki zawodowe, działalność w stowarzyszeniach nauczycieli, realizacja ścieżki awansu zawodowego, zdobywanie informacji o różnego rodzaju konkursach dla młodzieży i przygotowywanie uczniów do tych konkursów.

Jedna osoba (0,4%) nie udzieliła odpowiedzi na analizowane pytanie. Poniżej przytoczone zostały przykładowe wypowiedzi badanych nauczycieli na temat sposobów realizowania przez nich aktywności poznawczej:

- „Czytam bardzo dużo różnych książek o szerokim zakresie tematyki – literatura piękna, popularnonaukowa, dzieła filozoficzno-moralne; słucham odpowiednich audycji radiowych i programów publicystycznych w TV; przeglądam prasę i czasopisma specjalistyczne; czerpię z doświadczeń innych nauczycieli, «podpatruję» i wyciągam wnioski” (nauczycielka nauczania zintegrowanego, szkoła podstawowa, 19 lat pracy w zawodzie);
- „Studiuję literaturę i robię notatki; odnoszę się do wiedzy naukowej poprzez spostrzeżenia dokonywane w ciągu mej pracy” (nauczycielka języka polskiego, szkoła podstawowa, 32 lata pracy w zawodzie);
- „Zdobywam nowe umiejętności i uprawnienia np. egzaminatora; angażuję się w ciekawe projekty organizowane przez ośrodki doskonalące; podejmuję się nowych wyzwań, wyznaczam sobie nowe zadania; poszukuję literatury i innych źródeł informacji; kontaktuję się z innymi nauczycielami i specjalistami” (nauczycielka języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie, gimnazjum, 11 lat pracy w zawodzie).

Wymienione przez respondentów sposoby zaspokajania własnych potrzeb poznawczych podzielić można na trzy grupy:

- a) samokształcenie – głównie przez lekturę książek i czasopism, przeglądanie stron internetowych w celu zdobycia informacji na dany temat, słuchanie audycji radiowych i oglądanie programów telewizyjnych o charakterze publicystycznym, edukacyjnym, popularnonaukowym, samodzielne zdobywanie wiedzy, naukę własną, indywidualne konsultacje ze specjalistami;
- b) udział w różnorodnych zorganizowanych formach doskonalenia i doskonalenia zawodowego – takich jak kursy, szkolenia, warsztaty, studia, konferencje naukowe, odczyty, prelekcje, wykłady, seminaria, sympozja, spotkania organizowane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne czy wydawnictwa;
- c) współpracę i wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami – przez udział w grupach wsparcia, w zespołach przedmiotowych, w zespołach

problemowych, wymianę doświadczeń na nauczycielskich forach internetowych, konfrontację własnych wniosków z pracy z przemyśleniami innych praktyków, hospitację lekcji doświadczonych nauczycieli, działalność w stowarzyszeniach nauczycielskich.

Czytelnictwo książek i czasopism to podstawowa forma aktywności poznawczej respondentów i zarazem najważniejszy element ich samokształcenia. Lektury nauczycieli ograniczają się niemal wyłącznie do literatury metodycznej, co zdaje się potwierdzać „użytkowe” oczekiwania tej grupy zawodowej i zamykanie się na inne treści, niezwiązane bezpośrednio z wykonywaną pracą. Nauczyciele poszukują głównie praktycznych wskazówek (służących do rozwiązywania napotykaných trudności), scenariuszy zajęć, gotowych rozwiązań metodycznych. Podobne spostrzeżenia poczyniła Ewa Murawska, która w 2002 roku przeprowadziła badania na temat czytelnictwa nauczycieli województwa dolnośląskiego i pomorskiego. Autorka pisze, iż pytani o preferowane rodzaje lektur, badani wskazywali przede wszystkim poradniki metodyczne, a najmniej poczytna okazała się literatura psychologiczna, „co w kontekście powinności nauczyciela wpływania na psychikę, system wartości i procesy poznawcze ucznia może niepokoić”³²⁸.

Podobne do wyżej wymienionych rodzaje aktywności poznawczej podejmują – zdaniem respondentów – inni nauczyciele. Pytani o to, w jaki sposób inni praktycy pedagogiczni zaspokajają swoje potrzeby poznawcze, badani nauczyciele wskazali na następujące kategorie aktywności (w nawiasach podano procent nauczycieli, którzy wymienili daną kategorię; większość badanych wskazała więcej niż jedną kategorię, dlatego zaprezentowane wyniki procentowe nie sumują się do 100):

- 1) kursy (42%);
- 2) lektura książek i czasopism (36%);
- 3) szkolenia (35%);
- 4) warsztaty (22%);
- 5) studia podyplomowe, magisterskie uzupełniające, doktoranckie (20%);
- 6) wykorzystanie internetu (16%);
- 7) inne (niż lektura) formy samokształcenia (12%);
- 8) konferencje naukowe (9%);
- 9) wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami (8%);
- 10) WDN – wewnętrzne doskonalenie nauczycieli (4%);
- 11) zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego (1,2%);
- 12) inne (8%): organizowanie konkursów, olimpiad, obserwacja, praktyka pedagogiczna, wyjazdy, rozmowy ze specjalistami, udział w różnych formach doskonalenia zawodowego.

³²⁸ E. Murawska, *op.cit.*, s. 81.

25 badanych (10%) nie udzieliło odpowiedzi na analizowane pytanie, a 15 osób (6%) odpowiedziało, że nie wie, w jaki sposób inni nauczyciele zaspokajają swoje potrzeby poznawcze.

Z powyższych rozważań wynika, iż jednym z głównych sposobów zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli jest – oprócz samokształcenia – korzystanie ze zorganizowanych form doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Doskonalenie zawodowe nauczycieli prowadzone jest przede wszystkim przez specjalnie powołane do tego instytucje. Przykładem takiej instytucji jest Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie. W ramach przeprowadzonych na użytek niniejszej pracy badań przeanalizowano nie tylko ofertę MCDN skierowaną do środowiska pedagogicznego (co przedstawiono w podrozdziale dotyczącym kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli), ale także realizację przez MCDN form doksztalcenia i doskonalenia zawodowego w roku szkolnym 2006/2007. Analizie została poddana dokumentacja MCDN obejmująca zestawienia statystyczne za rok szkolny 2006/2007, dotyczące przeprowadzonych form doskonalenia i doksztalcenia. Sprawozdania te zanalizowano pod względem liczby i tematyki zorganizowanych przez MCDN zajęć, liczby uczestników tych zajęć, form organizacyjnych zajęć, a także charakterystyki uczestników ze względu na staż pracy, stopień awansu zawodowego, rodzaj szkoły oraz środowisko terytorialne szkoły. Charakterystyka uczestników form doskonalenia przeprowadzonych przez MCDN zostanie ukazana w dalszej części opracowania, dotyczącej uwarunkowań aktywności poznawczej nauczycieli.

Jeśli chodzi o formę organizacyjną przeprowadzonych przez MCDN zajęć, to największą popularnością cieszyły się szkoleniowe rady pedagogiczne – w badanym okresie MCDN zorganizowało w małopolskich szkołach ponad 450 takich szkoleń, co stanowiło aż 41% wszystkich przeprowadzonych form. Drugie w kolejności były warsztaty, czyli zajęcia o typowo praktycznym charakterze. W 244 warsztatach (18% ogółu form), zorganizowanych przez MCDN w roku szkolnym 2006/2007, wzięło udział 5 653 nauczycieli. Część pedagogów wybierała też z oferty MCDN seminaria i konferencje – te formy organizacyjne stanowiły odpowiednio 12% i 10% wszystkich przeprowadzonych zajęć. Najmniejszą popularnością cieszyły się formy związane z nabywaniem ściśle określonych kwalifikacji, czyli kursy kwalifikacyjne. Kursy te stanowiły zaledwie 2% zorganizowanych zajęć. Szczegółowa charakterystyka ilościowa wszystkich form doksztalcenia i doskonalenia zorganizowanych przez MCDN w roku szkolnym 2006/2007 została zaprezentowana w tabeli 6.

Tabela 6. Formy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli zrealizowane przez MCDN w roku szkolnym 2006/2007

Forma organizacyjna	Liczba zrealizowanych form	Procent wszystkich zrealizowanych form	Liczba uczestników	Procent wszystkich uczestników
Szkoleniowe rady pedagogiczne	453	41	10 383	32
Warsztaty	244	22	5 653	18
Seminaria	124	12	4 292	13
Konferencje	107	10	6 296	20
Kursy doskonalące	99	9	2 675	8
Fora edukacyjne	50	4	1 996	6
Kursy kwalifikacyjne	22	2	793	3

Analizując problematykę przeprowadzonych przez MCDN w roku szkolnym 2006/2007 form doskonalenia zawodowego nauczycieli, można stwierdzić, że największą popularnością cieszyły się te zajęcia, których tematyka dotyczyła:

- wychowania, profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole;
- rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych w obrębie konkretnych przedmiotów;
- rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się.

Pokrywa się to ze zgłaszanym przez respondentów zapotrzebowaniem na wiedzę psychologiczną, pedagogiczną oraz wiedzę merytoryczną, co zostało zanalizowane w podrozdziale 1 niniejszego rozdziału³²⁹. Najmniejszym zainteresowaniem nauczycieli cieszyły się tematy związane z poradnictwem i orientacją zawodową, edukacją regionalną i europejską oraz tematy z zakresu kształcenia specjalnego. Liczba przeprowadzonych form doskonalenia w poszczególnych obszarach tematycznych przedstawia się następująco:

- wychowanie, profilaktyka i pomoc psychologiczno-pedagogiczna – 247;
- propozycje rozwiązań przedmiotowych – 189;
- rozwój szkoły – 169;
- rozwój zawodowy nauczyciela – 83;
- ocenianie – 63;
- innowacje pedagogiczne, metody aktywizujące – 61;
- technologie informacyjne – 47;
- integracja międzyprzedmiotowa – 32;
- kształcenie specjalne – 24;
- edukacja regionalna i europejska – 22;
- orientacja zawodowa – 4.

³²⁹ Por. s. 99–100.

W wymienionych obszarach tematycznych zrealizowano łącznie 941 form doskonalenia. Nie uwzględniono tutaj nieobjętych analizą form z działu Zarządzanie szkołami i placówkami oświatowymi, gdyż adresowane one były do innych odbiorców niż nauczyciele (po dodaniu tych form otrzymujemy łączną liczbę 1099 zajęć zorganizowanych przez MCDN w analizowanym okresie).

Oczekiwania nauczycieli odnoszące się do organizatorów doskonalenia i doskonalenia zawodowego dotyczą głównie obszaru związanego z dość wąsko pojmowaną praktyką. Podobne spostrzeżenia poczyniła w swych badaniach na temat zmian w polskim systemie szkolnym Grażyna Rura. Autorka ta pisze: „Podejmujący doskonalenie pedagogów narzekają na nadmierne obciążenie zadaniami, również tymi związanymi z nabywaniem dodatkowych kwalifikacji, dlatego raczej skupiają się na nabyciu konkretnych umiejętności warsztatowych, na wzbogaceniu warsztatu metodycznego i otrzymaniu poświadczenia potrzebnego do awansu, niż na zdobywaniu nowych kompetencji”³³⁰. Do wniosków takich doszedł też Zenon Jasiński, badając stosunek polskich nauczycieli do obowiązującej procedury awansu zawodowego. Według Jasińskiego, nauczyciele spośród różnych form doskonalenia zawodowego wybierają formy krótsze i tańsze, najczęściej o praktycznym charakterze, gdyż pozwalają one na szybsze otrzymanie dokumentów wymaganych do awansu³³¹.

3.3. Uwarunkowania zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli

Z przeprowadzonej analizy dokumentacji Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, obejmującej sprawozdania z działalności w roku szkolnym 2006/2007, wynika, że w opisywanym okresie instytucja ta zorganizowała 1099 form doskonalenia i doskonalenia dla 32 088 uczestników. Zdecydowaną większość uczestników zajęć przeprowadzonych przez MCDN stanowili nauczyciele – główni adresaci działań tej instytucji. Oprócz nauczycieli z oferty MCDN skorzystali pracownicy nadzoru pedagogicznego, osoby zarządzające szkołami i placówkami oświatowymi, pracownicy samorządowi oraz inne zainteresowane osoby.

Pośród nauczycieli, którzy wzięli udział w formach doskonalenia przeprowadzonych przez MCDN w roku szkolnym 2006/2007, 56% stanowili nauczyciele miejscy, a 44% – nauczyciele wiejscy. Prawie połowa uczestników zajęć to pedagodzy ze stażem pracy do 10 lat (46%), drugą pod względem liczebności

³³⁰ G. Rura, *op.cit.*, s. 216–217.

³³¹ Z. Jasiński, *Polscy nauczyciele wobec awansu zawodowego (doniesienie z badań)* [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 349.

grupą byli nauczyciele pracujący w zawodzie powyżej 15 lat (34%), a 20% stanowili praktycy ze stażem pracy w przedziale 10–15 lat (przyjęto kategorie stażu pracy zastosowane w dokumentacji MCDN).

Największą grupę nauczycieli, którzy wzięli udział w doksztalcaniu i doskonaleniu zawodowym zorganizowanym przez MCDN, stanowili nauczyciele mianowani (34%) i dyplomowani (31%). Nauczyciele kontraktowi to 18% wszystkich uczestników zajęć, natomiast grupą najsłabiej reprezentowaną byli początkujący w zawodzie stażyści (17%).

Niemal połowa osób doskonalących się w roku szkolnym 2006/2007 w MCDN pracowała w szkołach podstawowych (44%). Drugą pod względem liczebności grupę stanowili pracownicy gimnazjów (18%) i „innych placówek oświatowych” (17%). W szkołach ponadgimnazjalnych było zatrudnionych 14% uczestników zajęć, a w przedszkolach – 7% (przyjęto kategorie szkół zastosowane w dokumentacji MCDN).

Badanie uwarunkowań zaspokajania potrzeb poznawczych obejmowało także poszukiwanie tych czynników, które przeszkadzają nauczycielom w podejmowaniu i realizowaniu aktywności intelektualnej bądź aktywność tę uniemożliwiają. W celu uzyskania informacji na ten temat, zadano respondentom następujące pytania: „Czy dostrzega Pan/Pani jakieś trudności związane z zaspokajaniem własnych potrzeb poznawczych? Jeżeli tak, to jakie?”; „Czy – Pana/Pani zdaniem – nauczyciele napotykają trudności związane z zaspokajaniem potrzeb poznawczych? Jeżeli tak, to jakie?”.

Odpowiadając na pierwsze z wymienionych pytań, aż 62 % badanych osób stwierdziło, że w zaspokajaniu potrzeb poznawczych przeszkadzają im rozmaite trudności. Przede wszystkim są to ograniczenia czasowe (wskazało na nie 36% badanych) oraz trudności finansowe (wskazało na nie 35% badanych). Nauczyciele przeciążeni są obowiązkami zawodowymi związanymi z tak zwaną „biurokracją szkolną”. Skarżą się, że wykonywanie licznych czynności biurowych, dotyczących na przykład zbierania i opracowywania dokumentacji wymaganej do osiągnięcia kolejnych stopni awansu zawodowego czy też sporządzania ciągle nowych sprawozdań, zabiera im sporo czasu³³². Dochodzą to tego liczne obowiązki domowo-rodzinne oraz niejednokrotnie dodatkowa praca zarobkowa, podejmowana w celu uzupełnienia niewysokiej pensji nauczycielskiej. Wszystko to razem sprawia, że na doksztalcenie się i poznawanie „nowego” wielu osobom brakuje czasu. Trudności finansowe, spotykane przez nauczycieli chcących zaspokajać swe poznawcze potrzeby, to z jednej strony wspomniane już niskie zarobki, a z drugiej – wysokie ceny książek, pomocy dydaktycznych, dostępu do internetu oraz różnych zorganizowanych form doskonalenia zawodowego

³³² Pisze też o tym Danuta Skulicz, przytaczając wyniki przeprowadzonych przez siebie badań nad aktywnością własną nauczycieli. Zła organizacja pracy szkoły to często wymieniana przez nauczycieli przeszkoda, ograniczająca ich czas na samokształcenie. Por. D. Skulicz, *Edukacja między strategią władzy a aktywnością nauczycieli...*, s. 189.

(kursów, szkoleń, warsztatów, konferencji, studiów podyplomowych i innych), z których większość albo w ogóle nie jest dofinansowywana przez podmioty zewnętrzne, albo dofinansowanie to jest zbyt małe³³³. Prócz trudności finansowych i czasowych ankietowani wymienili jeszcze następujące kategorie przeszkód na drodze do podejmowania aktywności poznawczej (obok każdej grupy trudności podano procent nauczycieli, którzy ją wskazali; ponieważ respondenci wymieniali zazwyczaj więcej niż jedną kategorię trudności, zaprezentowane wyniki procentowe nie sumują się do 100):

- zbyt mała ilość organizowanych form doskonalenia zawodowego, ograniczona tematyka (brak odpowiedniej i interesującej oferty), ograniczona dostępność zajęć dla nauczycieli z małych miejscowości (organizowanie doskonalenia najczęściej w dużych ośrodkach miejskich) – 5%;
- słaba strona merytoryczna niektórych zajęć (kursów, warsztatów i tym podobnych), sprawiająca, że ich ukończenie nie daje żadnych praktycznych umiejętności; złe przygotowanie zajęć i nieodpowiednia kadra prowadząca – 4%;
- słaba baza szkolna (ubogi księgozbiór, brak środków technicznych, mały dostęp do multimediów i służbowego internetu) – 2,4 %;
- zmęczenie i stres – 2%.

Trzech respondentów wymieniło jeszcze jedną, niezwykle przykrą i niezrozumiałą trudność – nieprzychylność dyrekcji szkoły wobec nauczycieli, którzy chcą się dokształcać w czasie pracy. Pewna część kursów i szkoleń organizowana jest w dni powszednie w godzinach popołudniowych, stąd udział nauczycieli w tych zajęciach może dezorganizować pracę szkoły. Tak mówi o tym jedna z badanych osób: „Spotykam się z niechęcią dyrekcji, jeśli jakaś forma kształcenia miałaby spowodować moją nieobecność choćby na jednej lekcji” (nauczycielka chemii, liceum, 7 lat pracy w zawodzie).

37% respondentów deklaruje, że nie dostrzega żadnych trudności związanych z zaspokajaniem własnych potrzeb poznawczych. Dwóch nauczycieli nie udzieliło odpowiedzi na analizowane pytanie.

Oto przykłady wypowiedzi respondentów na temat przeszkód w zaspokajaniu potrzeb poznawczych:

- „Brak zróżnicowanych tematycznie konferencji/warsztatów; bardzo ogólnie traktowane treści, mało praktycznych zagadnień, brak prezentacji problemów praktycznie” (nauczycielka języka angielskiego, liceum, 10 lat pracy w zawodzie);
- „Konieczność proszenia o zastępstwo w pracy (kursy i szkolenia organizowane są najczęściej w godzinach pracy szkoły), ograniczona dostępność fachowej i najnowszej literatury w bibliotekach szkolnych i miejskich,

³³³ Ograniczenia finansowe to główne trudności, na jakie natrafiają nauczyciele w związku z doskonaleniem zawodowym i realizacją awansu zawodowego. Por. Z. Jasiński, *op.cit.*, s. 349.

- zbyt mała liczba szkoleń praktycznych, które pozwalałyby zobaczyć daną metodę w zastosowaniu” (nauczycielka marketingu, technikum, 15 lat pracy w zawodzie);
- „Trudności to brak czasu powodowany nadgodzinami w pracy i obowiązkami rodzinnymi; gdyby etat nauczyciela był na tyle płatny, że nie trzeba by brać nadgodzin, to starczyłoby czasu na udział w szkoleniach, na doskonalenie zawodowe; przeszkodą jest też to, że szkolenia organizowane są najczęściej poza moim miejscem zamieszkania, w innych miastach” (nauczycielka rachunkowości, technikum, 12 lat pracy w zawodzie);
 - „Na odpowiednie warsztaty trzeba jechać ok. 80 km (w jedną stronę), już sama podróż wpływa na złe samopoczucie, zmęczenie, więc udział w zajęciach nie przynosi pożądanych efektów” (nauczycielka muzyki i techniki, szkoła podstawowa, 12 lat pracy w zawodzie);
 - „Zniechęcenie wynikające z niskiego poziomu merytorycznego i niewłaściwej postawy osób prowadzących niektóre warsztaty, kursy; wiele interesujących szkoleń odbywa się w miastach akademickich – nauczyciele z małych miast tracą czas na dojazdy” (pedagog szkolny, gimnazjum, 10 lat pracy w zawodzie).

Podobnie przedstawiają się odpowiedzi badanych na pytanie, czy inni nauczyciele napotykają jakieś trudności w związku z zaspokajaniem swoich potrzeb poznawczych. 64% respondentów odpowiedziało na to pytanie twierdząco, wyliczając następujące kategorie przeszkód (obok podano procent nauczycieli, którzy wskazali dane trudności; ponieważ respondenci wymieniali zazwyczaj więcej niż jedną kategorię trudności, zaprezentowane wyniki procentowe nie sumują się do 100):

- trudności finansowe (niskie płace niedające motywacji do osobistego rozwoju, wysokie koszty różnych form doskonalenia zawodowego) – 44%;
 - ograniczenia czasowe (zbyt duże obciążenie pracą, zła organizacja pracy w szkole, nadmiar obowiązków związanych z tak zwaną biurokracją szkolną, konieczność dodatkowej pracy zarobkowej, obowiązki domowo-rodzinne) – 32%;
 - zbyt mała liczba organizowanych form doskonalenia zawodowego, ograniczona tematyka (brak odpowiedniej i interesującej oferty, mała różnorodność kursów, warsztatów), ograniczona dostępność zajęć dla nauczycieli z małych miejscowości (organizowanie doskonalenia najczęściej w dużych ośrodkach miejskich), niedogodne terminy szkoleń – 5%;
 - lenistwo, brak motywacji, nieodczuwanie potrzeb poznawczych – 4%;
- „Dodatkowo trudnością jest niechęć do poszerzania wiedzy (nauczyciel nie potrzebuje), ale dotyczy to małej grupy nauczycieli, wcale nie tych starszych, najczęściej na skutek warunków rodzinnych, braku czasu” (wypowiedź nauczycielki języka polskiego w technikum, ze stażem pracy wynoszącym 20 lat);

- nieprzychylność dyrekcji szkoły wobec dokształcania się nauczycieli w godzinach pracy, konieczność brania bezpłatnego urlopu na czas szkoleń, kursów – 2,4%; „Aktywność poznawcza nie jest przez dyrektorów dostrzegana, a tym bardziej popierana, w jakiś konkretny sposób” (wypowiedź pedagoga w szkole podstawowej, ze stażem pracy wynoszącym 22 lata);
- słaba jakość zajęć, niezadowalający poziom niektórych kursów, warsztatów, studiów podyplomowych, „urazy” i zniechęcenie po źle prowadzonych szkoleniach – 2%; oto jak widzi tę sprawę jedna z badanych osób: „Szkolenia i kursy często prowadzone bywają przez osoby, które są albo niekompetentne albo nie potrafią przekazać wiedzy i doświadczeń – kursy stają się tak naprawdę stratą czasu i pieniędzy” (nauczycielka języka angielskiego, technikum, 7 lat pracy w zawodzie);
- słaba baza szkolna (ubogi księgozbiór, brak środków technicznych, mały dostęp do multimediów i służbowego internetu) – 2%;
- zmęczenie i stres – 1,2%.

Pojawiły się też pojedyncze wypowiedzi, wskazujące na kłopoty zdrowotne nauczycieli, brak informacji na temat organizowanych szkoleń, brak pomocy dla młodych nauczycieli (którzy niejednokrotnie pozostawieni są sami sobie) czy też na brak współpracy poszczególnych zespołów nauczycielskich w szkole. 29% respondentów jest zdania, że nauczyciele nie napotykają żadnych trudności w realizowaniu aktywności poznawczej. 7% badanych nie udzieliło odpowiedzi na postawione pytanie.

Tym, co wydaje się najbardziej osłabiać motywację nauczycieli do podejmowania aktywności intelektualnej, do poznawczych poszukiwań, do rozwijania i zaspokajania poznawczych potrzeb, jest powszechna w tej grupie zawodowej frustracja, o której tak pisze Elżbieta Minczakiewicz: „Nauczyciele będący dziś w tej tak trudnej dla siebie, czasem wręcz dramatycznej sytuacji, wynikającej z jednej strony z niskiego statusu społeczno-zawodowego i z tym wiążącego się (...) niskiego uposażenia, a z drugiej z konieczności rozwoju i wymuszanego na siłę awansu zawodowego (bez wsparcia materialnego), czują się zagubieni, poniżeni i oszukani, pozostając daleko w tyle za innymi, prestiżowymi grupami zawodowymi (np. zarządzanie, bankowość, księgowość, prywatni właściciele zakładów usługowych i/lub nieruchomości). Podejmując jednak swe zawodowe role, popadają niekiedy w rozterkę i mają dyskomfort psychiczny. Jedni (...) mają ambitne plany rozwoju zawodowego i doskonalenia na miarę wyzwań polskiej edukacji, pomimo niedostatków i trudności życiowych. Inni pozostają na etapie planowania i marzeń, których prawdopodobnie nigdy nie uda im się zrealizować ze względu na skromne środki finansowe i wynikające stąd niedobory egzystencjalne, w jakimś stopniu odbijające się nie tylko na zdrowiu i kondycji fizycznej, ale także na poczuciu sensu życia”³³⁴.

³³⁴ E. Minczakiewicz, *op.cit.*, s. 139.

Powyższe analizy dowodzą, iż zaspokajanie potrzeb poznawczych przez nauczycieli uwarunkowane jest różnorodnymi czynnikami, które utrudniają im podejmowanie aktywności poznawczej bądź też zniechęcają do tej aktywności. Czynniki te najogólniej podzielić można na dwa rodzaje:

- **przeszkody zewnętrzne** – ograniczenia finansowe i czasowe, niewystarczająca oferta, ograniczona dostępność i zła organizacja form doskonalenia zawodowego, utrudnienia związane z pracą w szkole, nieprzychylność ze strony pracodawcy, zmęczenie i inne;
- **przeszkody wewnętrzne** – lenistwo, zniechęcenie, brak wewnętrznej motywacji do doskonalenia się, nieodczuwanie potrzeb poznawczych, niechęć do poszerzania wiedzy i inne.

Wśród wymienionych przez respondentów trudności dominują te związane są z czynnikami zewnętrznymi, a więc tymi, które można i należy zmieniać w celu efektywniejszego kształtowania i zaspokajania intelektualnych potrzeb nauczycieli. Warto więc szukać różnorodnych możliwości ulepszeń aktywności poznawczej praktyków pedagogicznych.

4. Możliwości efektywniejszego kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli

Ostatnim problemem szczegółowym przeprowadzonych badań było pytanie o szanse ewentualnych ulepszeń w zakresie kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli. Aby uzyskać informacje na ten temat, zapytano respondentów o to, czy istnieje ich zdaniem konieczność stymulowania intelektualnych potrzeb nauczycieli, a jeśli tak, to co należałoby zrobić dla efektywniejszego kształtowania i zaspokajania tych potrzeb. W tej sprawie zadano badanym osobom trzy pytania, w tym jedno z wykorzystaniem skali.

Pytanie z elementami skalowania sformułowano następująco: „Czy istnieje – zdaniem Pana/Pani – konieczność wzbudzania (wywoływania, kształtowania) potrzeb poznawczych nauczycieli?

- a) zdecydowanie TAK
- b) raczej TAK
- c) trudno powiedzieć
- d) raczej NIE
- e) zdecydowanie NIE

Jeśli tak, to w jakich zakresach wiedzy – Pana/Pani zdaniem – należałoby te potrzeby wzbudzać?”

Respondenci zostali poproszeni o wybór jednej z pięciu odpowiedzi z pierwszej części pytania. 72 badanych wybrało odpowiedź a), wskazując tym samym na to, że poznawcze potrzeby nauczycieli zdecydowanie należy wzbudzać.

dzać i kształtować. 65 respondentów odpowiedziało, że raczej jest to potrzebne, a 63 badanym osobom trudno było zająć stanowisko w tej sprawie (część z nich podkreśliła, że poruszana kwestia jest indywidualną sprawą każdego nauczyciela). 38 respondentów uważa, że raczej nie ma konieczności wywoływania takich potrzeb u nauczycieli, a 7 badanych – iż zdecydowanie nie trzeba tego robić. Pięć osób nie udzieliło odpowiedzi na niniejsze pytanie. Na uwagę zasługuje poniższa wypowiedź jednego z respondentów: „Nie wiem czy istnieje konieczność. Każdy nauczyciel powinien odczuwać takie potrzeby niejako od siebie, bez zewnętrznego wzbudzania” (nauczycielka marketingu, technikum, 15 lat pracy w zawodzie).

Procentowy rozkład odpowiedzi respondentów przedstawiono na wykresie 2.

Ogólnie oceny respondentów na temat konieczności kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli ująć można w trzy grupy:

- a) ocena pozytywna – 137 osób, to jest 55% respondentów;
- b) ocena ambiwalentna – 63 osoby, to jest 25% respondentów;
- c) ocena negatywna – 45 osób, to jest 18% respondentów.

Ponad połowa badanych nauczycieli jest zdania, iż potrzeby poznawcze w środowisku pedagogicznym należy wzbudzać i rozwijać. Średnia arytmetyczna ocen dokonanych przez wszystkich respondentów wyniosła $M = 3,64$; wartość mieści się w tym przedziale kontinuum ocen, który określa pozytywny stosunek respondentów. Odpowiedzi nauczycieli były różnicowane przez stopień uzyskany w ścieżce awansu zawodowego oraz przez typ szkoły – miejsca pracy. Początkujący w zawodzie nauczyciele stażyści najwyżej ze wszystkich badanych ocenili konieczność kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli – średnia arytmetyczna wyniku skalowania wyniosła w tej grupie $M = 3,92$ i była znacznie wyższa od średniej arytmetycznej ocen dokonanych przez nauczycieli kontraktowych ($M = 3,56$). Pośrednie miejsce w tych ocenach zajęli nauczyciele mianowani i dyplomowani – średnie arytmetyczne wyniku skalowania wyniosły w tych grupach odpowiednio: $M = 3,65$ i $M = 3,61$. Za koniecznością kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli najbardziej opowiedzieli się pracownicy szkół ponadgimnazjalnych – średnie arytmetyczne ocen dokonanych przez tych respondentów wyniosły $M = 3,96$ (nauczyciele pracujący w liceach) i $M = 3,94$ (nauczyciele pracujący w technikum). Kolejne miejsce pod tym względem zajęli nauczyciele szkół podstawowych ($M = 3,63$), natomiast o tym, że należy stymulować potrzeby intelektualne nauczycieli, najslabiej przekonani byli respondenci pracujący w gimnazjach ($M = 3,38$). Odpowiedzi badanych nauczycieli nie były różnicowane pod względem stażu pracy i środowiska terytorialnego szkoły.

Ci spośród badanych, którzy byli zdania, że istnieje konieczność wywoływania i kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli, sądzili, że potrzeby te należy wzbudzać w następujących zakresach wiedzy (w nawiasach ujęto procent nauczycieli, którzy wymienili dany obszar wiedzy; następnie podano najczęściej wskazywane zagadnienia):

- 1) **pedagogika** (22%), w tym:
 - wychowanie i opieka (16%) – wiedza wychowawcza, diagnoza pedagogiczna, sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo, pedagogika specjalna, resocjalizacja;
 - dydaktyka (6%) – nowoczesne metody kształcenia, metody skutecznego przekazywania wiedzy, metody aktywizujące, doskonalenie warsztatu pracy;
- 2) **psychologia** (18%): psychologia młodzieży, psychologia rozwojowa, zaburzenia psychiczne uczniów, agresja wśród uczniów;
- 3) **wiedza merytoryczna – przedmiotowa** (5%): w zakresie realizowanych zadań;
- 4) **technologie informacyjne** (5%): wiedza techniczna pozwalająca na posługiwanie się nowoczesnymi mediami i technologiami informatycznymi;
- 5) **metodyka** (3%);
- 6) **komunikacja interpersonalna** (2%);
- 7) **języki obce** (2%);
- 8) **inne** (6%): etyka i aksjologia, socjologia, wiedza o kulturze i sztuce, nowości w nauce i innowacje, prawo, psychiatria, emisja głosu, wychowanie zdrowotne, pierwsza pomoc.

Zestawiając powyższe dane z dokonaną przez respondentów oceną przydatności różnych obszarów wiedzy, można zauważyć pewne rozbieżności. W odpowiedzi na analizowane tu pytanie na pierwszym miejscu wymieniono te dyscypliny, których przydatności w pracy dydaktyczno-wychowawczej nie oceniono najwyżej (pedagogika, psychologia). Z kolei metodyka, wiedza merytoryczna, języki obce i technologie informacyjne – najwyżej ocenione przez badanych pod względem przydatności w wykonywaniu zawodowych zadań – przez niewielu nauczycieli zostały wymienione jako te obszary wiedzy, w których wzbudzać należy potrzeby poznawcze praktyków pedagogicznych³³⁵.

Nie wszyscy pedagodzy, którzy opowiedzieli się za koniecznością kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli, wskazywali na określone obszary tych potrzeb (dlatego podane wyniki procentowe nie sumują się do 100). Oto jedna z odpowiedzi takich osób: „Trudno narzucić nauczycielom «obiekt» poznawczy. Jest to sprawa indywidualna każdego nauczyciela” (nauczycielka nauczania zintegrowanego, szkoła podstawowa, 18 lat w zawodzie). Dziewięciu respondentów (3,6%) podkreśliło, że nauczyciel powinien być wszechstronnie przygotowany do pracy, dlatego należy rozwijać jego potrzeby poznawcze we wszystkich dziedzinach wiedzy, w zakresie wykształcenia ogólnego. Ważne, „żeby się nie ograniczać do nauczanego przedmiotu, bo to zawęży bardzo” (nauczycielka rachunkowości, technikum, 12 lat pracy w zawodzie). „Nauczyciel ma być wychowawcą, ma umieć poradzić, w każdej dziedzinie się wypowie-

³³⁵ Por. s. 103–104.

dzieć w podstawowym zakresie, np. w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy, zdrowia, rozwoju człowieka” (nauczycielka ekonomii i marketingu, technikum, 23 lata pracy w zawodzie). Jedna z nauczycielek (nauczanie zintegrowane, szkoła podstawowa, 19 lat pracy w zawodzie) napisała, że potrzeby poznawcze trzeba kształtować „we wszystkich zakresach wiedzy, aby każdy rozwijał się na miarę własnych zainteresowań i potrzeb; najważniejszy obszar u wychowawców to sfera dotycząca ducha; nauczyciel o dobrej hierarchii wartości przekaże je swoim uczniom”. Jeszcze inna z badanych osób uważa, że „nigdy nie można stać w miejscu, więc należy stymulować potrzeby poznawcze nauczycieli przede wszystkim w zakresie wiedzy koniecznej do tego, by przygotowywać młodzież do przyszłości, do budowania właściwego społeczeństwa” (nauczycielka języka francuskiego, technikum, 10 lat pracy w zawodzie).

Jak już wcześniej wspomniano, celem tej części przeprowadzonych badań było poznanie czynników, które mogłyby pozwolić na lepsze stymulowanie i zaspokajanie intelektualnych potrzeb nauczycieli. W celu uzyskania informacji na ten temat, zadano respondentom następujące pytania: „Czy dostrzega Pan/Pani możliwości efektywniejszego zaspokajania własnych potrzeb poznawczych? Jeżeli tak, to jakie?”; „Czy dostrzega Pan/Pani możliwości efektywniejszego wzbudzania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli? Jeżeli tak, to jakie?”. Pierwsze z przytoczonych pytań dotyczyło więc własnych potrzeb poznawczych respondenta, drugie traktowało ogólnie o szansach ulepszeń w zakresie potrzeb intelektualnych całego środowiska nauczycielskiego.

Połowa nauczycieli, którzy odpowiedzieli na pierwsze pytanie, dostrzega możliwości efektywniejszego zaspokajania własnych potrzeb poznawczych, połowa takich możliwości nie dostrzega (48% respondentów odpowiedziało twierdząco, 48% – przecząco, a 4% nie udzieliło żadnej odpowiedzi). Ci pierwsi upatrują szansę na lepsze zaspokajanie swych poznawczych potrzeb w następujących czynnikach (poszczególne kategorie zostały wymienione w kolejności od najczęściej do najrzadziej wskazywanych przez respondentów; nie wszyscy badani nauczyciele odpowiedzieli na drugą część analizowanego pytania, dlatego podane wyniki procentowe nie sumują się do 100):

- 1) wsparcie finansowe (16%) – większe zarobki, niższe ceny kursów, szkoleń, warsztatów, organizowanie większej liczby bezpłatnych form doskonalenia zawodowego, dofinansowywanie tych form z budżetu ministerstwa bądź szkoły;
- 2) lepsza, bardziej różnorodna i bardziej atrakcyjna oferta zorganizowanych form doskonalenia zawodowego nauczycieli (13%) – szeroka oferta zróżnicowanych tematycznie szkoleń, warsztatów, kursów, konferencji, studiów podyplomowych, lepsze przygotowanie tych zajęć, wyższa jakość, kompetentna kadra prowadząca, atrakcyjność zajęć, propozycje tematów związane z zainteresowaniami nauczycieli, większa praktyczność organizowanych form (powinny one dotyczyć konkretnych spraw, z którymi

nauczyciele spotykają się w codziennej pracy), organizowanie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli skoncentrowanego na rozwiązywaniu bieżących, trudnych sytuacji szkolnych (na przykład praktyczne szkolenia zespołów nauczycielskich dla klas I–III i IV–VI w szkołach podstawowych, częste spotkania z metodykiem, krótkie szkolenia tematyczne w ramach posiedzeń rady pedagogicznej);

- 3) czynniki osobiste (5,2%) – lepsze organizowanie własnego czasu przez nauczycieli, samodyscyplina, większa systematyczność, większa chęć do poznawania „nowego”, przeznaczanie większej ilości wolnego czasu i pieniędzy na samokształcenie i samodoskonalenie, konkretna realizacja wcześniejszych zamierzeń;
- 4) większa dostępność przestrzenna i czasowa różnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli (3,2%) – organizowane szkoleń, kursów, warsztatów w miejscach pracy (zamieszkania) nauczycieli, w dogodnych terminach;
- 5) mniejsze obciążenie pracą (2,4%) – mniej biurokracji w szkole, brak konieczności dorabiania w innych szkołach lub w innych pracach, więcej czasu na samodoskonalenie;
- 6) większa dostępność materiałów i środków dydaktycznych (2,4%) – lepsze zaopatrzenie szkolnych bibliotek, dostęp do nowości wydawniczych, ułatwiony dostęp do internetu w szkole;
- 7) inne: częstsza wymiana doświadczeń z kolegami z pracy, z nauczycielami z innych szkół, a nawet krajów (na przykład poprzez wyjazdy integracyjne), zachęta ze strony dyrekcji szkoły, efektywniejsza praca opiekunów nauczycieli stażystów (bywa tak, że początkujący w zawodzie nauczyciele pozostawieni są samym sobie, gdy tymczasem powinni oni otrzymać pomoc i wsparcie od doświadczonych kolegów i od przełożonych)³³⁶, częstsze rozmowy z uczniami i ich rodzicami, częstsze konsultacje w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, właściwy wybór tematyki kursów, warsztatów, szkoleń z coraz większej liczby propozycji, wzbogacające doświadczenie i wiedzę podróże, przywrócenie ulg nauczycielom w instytucjach kultury (na przykład w teatrach, muzeach), stawianie przed nauczycielami nowych wymagań zawodowych (na przykład konieczność obsługi komputera, konieczność zdawania egzaminów kompetencyjnych).

Oto przykłady wypowiedzi respondentów na zadane pytanie:

- „Mniej biurokracji w szkolnictwie (wtedy nauczyciel miałby więcej czasu na samodoskonalenie); mniej zajętych popołudni i wieczorów przez spotkania rady pedagogicznej, konferencje itp.; chciałabym pracować w jed-

³³⁶ Obszerniej pisze o tym w analizie wyników swych badań Michał Pindera. Por. M. Pindera, *Start zawodowy nauczycieli klas początkowych* [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 371.

- nej szkole, aby nie odbywać tych spotkań podwójnie” (nauczycielka przyrody, szkoła podstawowa, 8 lat pracy w zawodzie);
- „Wciąż uczę się coraz lepszego organizowania własnego czasu i życia; korzystam z szybkiej możliwości zdobywania informacji za pomocą internetu, mass mediów; np. pracuję w domu i równocześnie słucham ciekawej audycji” (nauczycielka nauczania zintegrowanego, szkoła podstawowa, 19 lat pracy w zawodzie);
 - „Wzrost zarobków do poziomu umożliwiającego zaspokojenie podstawowych potrzeb bez konieczności dorabiania, co z kolei zwiększyłoby ilość czasu przeznaczonego na efektywniejsze zaspokajanie potrzeb poznawczych; dofinansowywanie szkoleń; zmniejszenie obciążenia obowiązkami zawodowymi, umożliwiające doskonalenie także w godzinach pracy” (psycholog szkolny, liceum, 6 lat pracy w zawodzie);
 - „Wystarczy czas i chęci” (nauczycielka matematyki, szkoła podstawowa, rok pracy w zawodzie);
 - „Organizowanie ciekawych zajęć w miejscu zamieszkania, angażowanie specjalnie wyszkolonych osób do ich prowadzenia, dofinansowanie” (nauczycielka przyrody, szkoła podstawowa, 5 lat pracy w zawodzie);
 - „Takie możliwości dostrzegam przede wszystkim w organizowaniu wymiany myśli – spotkania nauczycieli uczących tego samego przedmiotu i w tym samym rodzaju szkoły, w szerszym gronie (np. obecnie uczęszczam na szkolenia nauczycieli klas frankofońskich i wiele mi to daje). Szansą byłaby też większa oferta książek i pomocy metodycznych” (nauczycielka języka francuskiego, technikum, 10 lat pracy w zawodzie).

Podobne szanse ulepszeń dostrzegają respondenci w zakresie kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych innych nauczycieli (poprzednie z pytań dotyczyło własnej aktywności poznawczej badanych osób). Na pytanie o to, czy dostrzegają możliwości efektywniejszego wzbudzania i zaspokajania potrzeb poznawczych pracowników oświaty, 50% respondentów odpowiedziało twierdząco, a 38% – przecząco. 12% badanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie lub nie miało zdania na ten temat. Ta część badanych, która nie widzi szans na poprawę własnej aktywności intelektualnej, nie dostrzega też takich możliwości w stosunku do innych nauczycieli.

Tak jak w przypadku swych własnych potrzeb poznawczych, tak i tutaj respondenci dostrzegają możliwości ulepszeń przede wszystkim w czynnikach materialnych (wskazało na nie 17% badanych), postulując odpowiednie wynagradzanie nauczycieli, motywujące ich do zawodowego i osobistego rozwoju, oraz dofinansowywanie różnorodnych form doskonalenia zawodowego czy też organizowanie bezpłatnych kursów, szkoleń, warsztatów i tym podobnych. Na drugim miejscu (11%) wymieniają konieczność poszerzania i uatrakcyjniania oferty zorganizowanych form doskonalenia zawodowego przez większe różnicowanie tematyki zajęć, większą praktyczność i efektywność zajęć, wreszcie

wyższą ich jakość, której gwarancją winna stać się odpowiednia, profesjonalna kadra prowadząca – specjaliści w danej dziedzinie, instruktorzy-praktycy, eksperci w zakresie pedagogiki, dydaktyki, psychologii. Proponowane nauczycielom kursy, szkolenia, konferencje, warsztaty muszą być należycie przygotowane przez nowoczesne ośrodki metodyczne.

Kolejny postulat respondentów dotyczy tworzenia nauczycielom odpowiednich warunków do pracy (5%) – takich, które będą sprzyjać podejmowaniu dodatkowej aktywności poznawczej. Chodzi tu z jednej strony o lepszą organizację czasu pracy nauczyciela w szkole (nie obciążanie go zbyt wieloma obowiązkami, zwłaszcza tymi, związanymi z tak zwaną szkolną biurokracją), z drugiej strony – o łatwiejszy dostęp w szkole do najnowszych książek i specjalistycznych czasopism dla nauczycieli, do internetu, multimediów oraz innych środków technicznych. Respondenci uważają, że szansą na efektywniejsze kształtowanie i zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli może stać się większa dostępność organizowanych szkoleń, kursów, warsztatów i innych form zajęć (5%) – dostępność w znaczeniu przestrzennym (organizowanie różnych form doskonalenia zawodowego nie tylko w dużych ośrodkach miejskich, ale także w mniejszych miejscowościach) oraz dostępność w znaczeniu czasowym, polegająca na tym, by zajęcia organizowane były w czasie pracy szkoły, a nie popołudniami, wieczorami czy w sobotę, niedzielę. Nauczyciele w większości niechętni są bowiem podejmowaniu aktywności poznawczej „po pracy”, kosztem swojego czasu wolnego, choć pojawiła się jedna wypowiedź przeciwna, postulująca organizowanie szkoleń i kursów w dni wolne od pracy.

Wśród innych, niewspomnianych wcześniej czynników wpływających pozytywnie na wzbudzanie i efektywniejsze zaspokajanie poznawczych potrzeb nauczycieli respondenci wymieniali:

- silniejszą motywację ze strony pracodawcy (4%) – pochwałę, zachętę czy nawet gratyfikację finansową dla tych nauczycieli, którzy się doksztalają, którzy poznają i stosują nowoczesne metody nauczania; pochwałę pomysłów i przedsięwzięć nauczycieli;
- bardziej skuteczne i bezpośrednie przekazywanie nauczycielom informacji o ofercie różnorodnych form zawodowego doskonalenia, zwłaszcza o tych zajęciach, które są bezpłatne lub dofinansowane ze środków Unii Europejskiej; reklama takich kursów, szkoleń, warsztatów powinna pojawiać się w szkołach (3,6%);
- większe otwarcie teoretyków na praktyków i odwrotnie (1,2%) – organizowanie przez uczelnie różnorodnych sympozjów i konferencji dla nauczycieli, pomoc specjalistów.

Nie wszyscy badani nauczyciele odpowiedzieli na drugą część pytania, dlatego podane wyniki procentowe nie sumują się do 100. Poniżej zaprezentowano przykłady odpowiedzi respondentów na analizowane pytanie:

- „Dać godziwie nauczycielowi zarobić, by mógł się rozwijać, dokształcać, korzystać z dóbr kultury, a nie «po szkole» dorabiać na innych etatach; właściwie dobierać tematy szkoleń, zwłaszcza WDN, aby był to czas owocny, a nie stracony, przegadany, by dopełnić formalności, że szkolenie się odbyło; szkolenia powinni prowadzić ludzie wręcz charyzmatyczni, którzy zapalą innych do dalszych działań” (nauczycielka nauczania zintegrowanego, szkoła podstawowa, 19 lat pracy w zawodzie);
- „Większe otwarcie specjalistów-teoretyków na specjalistów-praktyków i odwrotnie” (pedagog szkolny, szkoła podstawowa, 9 lat pracy w zawodzie);
- „Większa zależność dodatku motywacyjnego w stosunku do podejmowanych form doskonalenia i dokształcania” (nauczyciel informatyki, szkoła podstawowa, 3 lata pracy w zawodzie);
- „Właściwa motywacja do pracy; nie obciążanie nauczycieli zbyt wieloma obowiązkami wykraczającymi poza zakres ich pracy” (nauczycielka języka angielskiego, gimnazjum, 3 lata pracy w zawodzie);
- „Sfinansowanie przez ministerstwo wykładów ekspertów z dziedziny pedagogiki, dydaktyki, psychologii zamiast «odwiecznej» kadry ODN-ów znającej się na wszystkim” (nauczycielka języka polskiego, gimnazjum, 27 lat pracy w zawodzie);
- „Organizować szkolenia, kursy i inne formy dokształcania w normalnym czasie pracy, a nie popołudniowo-wieczorne czy weekendowe” (nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie, gimnazjum, 7 lat pracy w zawodzie);
- „Docieranie z ofertą tanich bądź refundowanych przez MEN studiów i kursów do wszystkich nauczycieli; przemyślana koncepcja tych form kształcenia i doskonalenia; poddawanie wnikliwej analizie i ocenie efektów kształcenia oraz osób, które prowadzą zajęcia” (nauczycielka języka polskiego, gimnazjum, 14 lat pracy w zawodzie).

Analiza wypowiedzi respondentów ukazuje, iż dostrzegają oni możliwości efektywniejszego kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych (własnych i innych nauczycieli) w różnorodnych czynnikach, które najogólniej podzielić można na dwie grupy:

- **czynniki zewnętrzne** – związane głównie z poprawą sytuacji finansowej nauczycieli (wyższe zarobki, dodatkowe środki na rozwój zawodowy, dofinansowanie podejmowanej aktywności poznawczej), z lepszą ofertą i organizacją przeznaczonych dla nauczycieli form dokształcania i doskonalenia zawodowego (tematyka odpowiadająca potrzebom i zainteresowaniom uczestników, kompetentna kadra instruktorska, większa dostępność organizowanych zajęć), z odpowiednią organizacją pracy nauczyciela w szkole (mniejsze obciążenie obowiązkami, więcej czasu na samodoskonalenia, zachęta ze strony pracodawcy);

- **czynniki wewnętrzne (osobiste)** – takie jak: samodyscyplina, lepsza organizacja własnego czasu, większa otwartość na nową wiedzę, rozwijanie własnych zainteresowań poznawczych, większa systematyczność podejmowanych działań i inne.

Badani nauczyciele szansę na poprawę własnej aktywności intelektualnej upatrują przede wszystkim w czynnikach zewnętrznych, głównie materialnych, w mniejszym zaś stopniu uzależniają efektywność zaspokajania swych potrzeb poznawczych od osobistego wysiłku. Również, wypowiadając się na temat innych nauczycieli, możliwość ulepszeń w omawianej kwestii przypisują czynnikom zewnętrznym.

Przeprowadzona w niniejszym rozdziale analiza wyników badań empirycznych na temat stanu, kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli pozwala na dokonanie uogólnień i sformułowanie wniosków służących praktyce edukacyjnej.

UOGÓLNIENIA I WNIOSKI Z BADAŃ

Na podstawie przeprowadzonej w rozdziale V analizy wyników badań empirycznych można dokonać uogólnień oraz wyciągnąć wnioski dla praktyki edukacyjnej. Zgromadzony materiał badawczy dostarcza danych na temat potrzeb poznawczych nauczycieli, sposobów kształtowania i zaspokajania tych potrzeb oraz na temat charakteru i uwarunkowań intelektualnej aktywności nauczycieli. Uogólnienia z przeprowadzonych badań zostały zaprezentowane w kolejności sformułowanych wcześniej szczegółowych problemów badawczych.

A. Stan potrzeb poznawczych nauczycieli

a) Odczuwanie potrzeb poznawczych przez nauczycieli

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (ponad 80%) pozytywnie oceniła poziom własnych potrzeb poznawczych. 50% ogółu respondentów odczuwa te potrzeby w stopniu raczej wysokim, a 30,8% – w stopniu bardzo wysokim. Zaledwie trzy spośród badanych osób (1,2%) oceniły poziom odczuwania swych intelektualnych potrzeb jako niski. Wysoki stopień odczuwania przez respondentów potrzeb poznawczych odpowiada raczej wysokiej ocenie poziomu aktywności intelektualnej nauczycieli.

Analizując te i inne oceny dokonane przez badanych nauczycieli, należy pamiętać, że powszechnie znaną słabością metody ankietowej – głównej metody zastosowanej w przeprowadzonych badaniach – jest to, iż dostarcza ona informacji o stanie deklarowanym badanego zjawiska i pośrednio tylko można wnioskować z tych deklaracji o rzeczywistym stanie rzeczy. Jak zauważył Stefan Nowak: „Przekonania respondentów o tym, jak się zachowują wobec pewnych zjawisk, mogą odpowiadać – względnie adekwatnie – rzeczywistym zachowaniom, ale mogą też być jedynie wyrazem akceptacji obiegowych norm, nie mającym wpływu na zachowanie”³³⁷. W opisywanym przypadku deklarowanie przez nauczycieli wysokiego poziomu odczuwania potrzeb poznawczych może być podykto-

³³⁷ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 62.

wane chęcią sprostania społecznym oczekiwaniom związanym z tym zawodem. Obserwacja pracy praktyków pedagogicznych zdaje się bowiem nie potwierdzać tego, iż wielu z nich odczuwa niedosyt intelektualny i silne zapotrzebowanie na nową wiedzę. Dowodem na to może być też fakt, iż ponad połowa respondentów opowiedziała się za koniecznością wzbudzania potrzeb poznawczych nauczycieli, a więc nie uznała poziomu tych potrzeb za wystarczający.

b) Obszary wiedzy związane z potrzebami poznawczymi nauczycieli

Potrzeby poznawcze badanych nauczycieli związane są z różnymi dziedzinami wiedzy. W wypełnianiu zadań dydaktyczno-wychowawczych najbardziej potrzebna jest respondentom wiedza psychologiczna i pedagogiczna, szczególnie w zakresie tych obszarów, które dotyczą różnego rodzaju zaburzeń w zachowaniu, patologii, dysfunkcji. Nasilanie się w rzeczywistości szkolnej różnorodnych zjawisk negatywnych, związanych na przykład z agresją i nadpobudliwością uczniów, z doświadczaniem fizycznej i psychicznej przemocy sprawia, iż nauczyciele zgłaszają zapotrzebowanie na wiedzę z psychoterapii, psychopatologii, a nawet psychologii klinicznej. Jeśli zaś chodzi o pedagogikę, to potrzebna jest nauczycielom przede wszystkim wiedza z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i specjalnej, dotycząca wykrywania i rozwiązywania problemów wychowawczych, terapii pedagogicznej, pracy z uczniem niepełnosprawnym i uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zdolnym, słabym, sprawiającym kłopoty wychowawcze). W mniejszym stopniu zgłaszali respondenci zapotrzebowanie na wiedzę z teorii kształcenia. Charakteryzując obszary swych poznawczych potrzeb, na trzecim miejscu wymienili nauczyciele wiedzę merytoryczną, związaną z nauczaniem przedmiotem lub przedmiotami.

Jako odrębną kategorię wiedzy, związaną z poznawczymi potrzebami, respondenci wymienili metodykę. Oceniając stopień przydatności poszczególnych dyscyplin w pracy dydaktyczno-wychowawczej, badani nauczyciele najwyższą ocenę dali właśnie wiedzy metodycznej, kojarzonej przez nich z zestawem efektywnych metod pracy i praktycznych wskazówek, ułatwiających skuteczne stosowanie tychże metod. Niepokoić może fakt, iż większość badanych osób dokonuje wartościowania wiedzy tylko i wyłącznie na podstawie kryterium użytecznościowego. Nauczyciele cenią sobie przede wszystkim gotowe recepty na dydaktyczny sukces i utylitarne rozwiązania w swojej wąskiej dziedzinie nauczania.

Nie brakuje jednak takich praktyków, którzy uważają, że w dobrym wykonywaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych niezbędna jest nauczycielowi szeroka wiedza ogólna. Nauczyciele ci zgłaszają zapotrzebowanie na wiedzę filozoficzną (w szczególności z zakresu etyki), wiedzę socjologiczną, wiedzę dotyczącą kultury, a także biologiczną wiedzę o człowieku. Potrzeby poznawcze respondentów są związane także z takimi obszarami, jak prawo, komunikacja interpersonalna,

ekonomia i rynek pracy, języki obce oraz rozwijające się dziś technologie informacyjne. Przydatność wiedzy dotyczącej kompetencji medialnych i korzystania z nowoczesnych źródeł informacji została bardzo wysoko oceniona przez badanych nauczycieli.

c) Uwarunkowania stanu potrzeb poznawczych nauczycieli

Odczuwanie przez nauczycieli potrzeb poznawczych warunkowane jest przez staż pracy, stopień uzyskany w ścieżce awansu zawodowego, typ i środowisko terytorialne szkoły, w której pracują. Związek między tymi zmiennymi a stopniem odczuwania przez respondentów potrzeb poznawczych, choć wyraźny, nie jest jednak statystycznie istotny.

Na najwyższym poziomie potrzeby poznawcze odczuwają nauczyciele z największym stażem pracy (powyżej 20 lat) i z najwyższymi stopniami uzyskanymi na drodze awansu zawodowego (nauczyciele dyplomowani i mianowani). Drugie miejsce pod względem stażu pracy zajmują praktycy, pracujący w zawodzie nauczyciela nie dłużej niż 10 lat, a pod względem stopnia w ścieżce awansu – nauczyciele stażyści. Najślabiej w ocenach stopnia odczuwania intelektualnych potrzeb wypadli nauczyciele kontraktowi i nauczyciele ze średnim stażem pracy (od 11 do 20 lat).

Najsilniej potrzeby poznawcze odczuwają nauczyciele pracujący w liceach i w szkołach podstawowych, najślabiej – ci, których miejscem pracy są gimnazja. Im mniejsze środowisko terytorialne szkoły, tym wyższy stopień odczuwania potrzeb poznawczych pracujących tam praktyków. Nauczyciele ze szkół wiejskich odczuwają zapotrzebowanie na wiedzę znacznie silniej niż pedagodzy pracujący w szkołach miejskich, przy czym najniższych ocen w tym zakresie dokonali nauczyciele z dużych miast.

Charakterystyka potrzeb poznawczych ze względu na obszary wiedzy, których potrzeby te dotyczą, pokazuje, że nauczyciele posiadający inny stopień awansu zawodowego i pracujący w różnych typach szkół potrzebują nieco odmiennej wiedzy. Początkujący w zawodzie stażyści wyżej niż pozostali nauczyciele oceniają przydatność w pracy dydaktyczno-wychowawczej wiedzy psychologicznej, wiedzy z zakresu dialogiki i komunikacji interpersonalnej. Ta sama grupa badanych w mniejszym stopniu niż pozostałe grupy respondentów zgłasza zapotrzebowanie na wiedzę pedagogiczną, metodyczną i informatyczną. Przydatność wiedzy z zakresu pedagogiki (jak również wiedzy metodycznej i informatycznej), najwyżej oceniona została przez nauczycieli dyplomowanych.

Średnia arytmetyczna ocen stopnia przydatności wiedzy psychologicznej była najwyższa w gronie nauczycieli ze szkół podstawowych, co można wiązać ze specyfiką i charakterem edukacji wczesnoszkolnej. Najmniejsze zapotrzebowanie na ten rodzaj wiedzy zgłaszają z kolei praktycy pracujący w technikum. Nauczyciele z technikum najniżej ze wszystkich badanych ocenili też przydat-

ność wiedzy filozoficznej, wiedzy z zakresu kultury czy wiedzy dotyczącej funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego i Unii Europejskiej. Te trzy obszary wiedzy najbardziej obecne są w treściach potrzeb poznawczych nauczycieli licealnych, co może świadczyć o tym, że liceum wciąż pozostaje tym typem polskiej szkoły, w którym najsilniej upowszechnia się idee humanizmu.

B. Kształtowanie potrzeb poznawczych nauczycieli

a) Motywy aktywności poznawczej nauczycieli

Do podejmowania szeroko rozumianej aktywności poznawczej skłaniają nauczycieli różne grupy czynników, przede wszystkim te, związane z rozwojem zawodowym i doskonaleniem własnego warsztatu pracy. Pragnienie bycia kompetentnym nauczycielem, chęć rzetelnego wykonywania zawodowych obowiązków i zadań, zdobywania nowych umiejętności, poznawania nowych form, metod i technik pracy, chęć osiągnięcia coraz wyższego profesjonalizmu to główne powody, dla których praktycy pedagogiczni podejmują związaną z wysiłkiem intelektualnym aktywność. Na drugim miejscu znajdują się motywy ściśle poznawcze, dotyczące osobistych zainteresowań nauczycieli, potrzeby intelektualnych doznań, chęci uzupełniania posiadanej wiedzy, zaspokajania ciekawości. Do poszukiwania i zdobywania nowej wiedzy skłaniają też respondentów takie czynniki, jak: chęć osiągnięcia lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych i motywowania uczniów do uczenia się, chęć skutecznego rozwiązywania pojawiających się w szkole problemów oraz zaspokajania zróżnicowanych potrzeb uczniów, pragnienie nadążania za zachodzącymi zmianami i sprostania wyzwaniom współczesności, wewnętrzna potrzeba samodoskonalenia i pragnienie samorealizacji. Część badanych wskazała na typowo zewnętrzną motywację swych poznawczych poszukiwań, związaną z obowiązującą procedurą awansu zawodowego.

b) Korzyści dostrzegane przez nauczycieli w zaspokajaniu potrzeb poznawczych

W zaspokajaniu swych poznawczych potrzeb dostrzegają nauczyciele wielorakie istotne korzyści zarówno „dla siebie”, jak i „dla innych”. Przede wszystkim respondenci wskazali liczne korzyści związane rozwojem zawodowym – lepsze przygotowanie i organizację własnej pracy, nabywanie nowych sprawności, rozwijanie własnych kompetencji, poczucie większej pewności w projektowaniu i realizowaniu zajęć dydaktyczno-wychowawczych, wprowadzanie innowacji, rozszerzenie form, metod i technik pracy. Oprócz doskonalenia własnego warsz-

tatu pracy podejmowanie aktywności poznawczej daje nauczycielom różne korzyści osobiste, związane z rozwijaniem osobowości, z poczuciem spełnienia i satysfakcji, zadowoleniem, lepszym samopoczuciem, komfortem psychicznym i wyższą samooceną.

Zdaniem respondentów, zaspokajanie ich potrzeb poznawczych przynosi – oprócz rozwoju zawodowego i osobistego – pewne udogodnienia i korzyści dla innych osób. W pierwszej kolejności chodzi tu o uczniów i wychowanków. Aktywność intelektualna pomaga nauczycielom w rozwiązywaniu różnych trudności uczniów, w rozwijaniu i zaspokajaniu zainteresowań wychowanków, w motywowaniu ich do nauki i pracy nad sobą. Sprzyja lepszym kontaktom z uczniami i ich rodzicami, ułatwia wzajemne porozumiewanie się. Zdobywanie nowych doświadczeń poznawczych daje też możliwość dzielenia się wiedzą i umiejętnościami z innymi nauczycielami, przyczynia się do współpracy.

Część nauczycieli ma świadomość, że zdobyta na studiach wiedza jest niewystarczająca i wymaga ciągłego uzupełniania i aktualizacji. Praktycy ci dostrzegają zależność między własną aktywnością poznawczą a jakością i efektywnością prowadzonych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Zaspokajanie potrzeb poznawczych daje im poczucie dobrze spełnionego obowiązku, lepsze odnajdywanie się w zmieniającej się rzeczywistości i wpisuje się w realizację celów życiowych.

c) Kształtowanie potrzeb poznawczych nauczycieli przez instytucje doskonalenia zawodowego

Przeprowadzona analiza dokumentów Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie dostarcza informacji o tym, w jaki sposób instytucja ta (jak i podobne jej instytucje) próbuje wzbudzać i rozwijać potrzeby poznawcze praktyków pedagogicznych. MCDN oferuje nauczycielom zróżnicowane pod względem formy i treści zajęcia, adresując swą ofertę do praktyków pracujących w różnych typach szkół, nauczających różnych przedmiotów. Oprócz doksztalcających kursów kwalifikacyjnych oraz szkoleniowych rad pedagogicznych MCDN organizuje dla nauczycieli następujące formy doskonalenia zawodowego: konferencje, seminaria, fora edukacyjne, warsztaty i kursy doskonalące. W ofercie MCDN znajdują się więc zarówno kształtujące myślenie zajęcia o charakterze teoretycznym, zajęcia pozwalające na wzajemną wymianę doświadczeń między nauczycielami, jak i zajęcia o ściśle praktycznym charakterze, których celem jest pomaganie praktykom w rozwiązywaniu bieżących problemów dydaktyczno-wychowawczych. Tych ostatnich zajęć – a więc kursów i warsztatów – jest w ofercie MCDN najwięcej.

MCDN kształtuje zainteresowania poznawcze nauczycieli w różnych obszarach wiedzy, oferując formy doksztalcania i doskonalenia w licznych zakresach tematycznych, odpowiadających różnorodnym zapotrzebowaniom środowiska

oświatowego. Problematyka organizowanych przez tę instytucję zajęć zawiera się w następujących blokach treściowych: rozwój zawodowy nauczyciela; rozwój szkoły; wychowanie, profilaktyka i pomoc psychologiczno-pedagogiczna; innowacje pedagogiczne i metody aktywizujące; ocenianie; kształcenie specjalne; technologie informacyjne; edukacja regionalna i europejska; orientacja i doradztwo zawodowe; rozwiązania tematyczne dotyczące poszczególnych przedmiotów nauczania; integracja międzyprzedmiotowa. Najwięcej ofert zajęć dotyczy propozycji rozwiązań przedmiotowych, oddziaływań wychowawczych, opiekuńczych i profilaktycznych, rozwoju zawodowego nauczyciela oraz wykorzystywania w edukacji nowych technologii informacyjnych. Pożądane jest bardziej skorelowane dostosowanie liczby oferowanych form doskonalenia w danym bloku tematycznym do zgłaszanych przez nauczycieli potrzeb poznawczych. W pierwszej kolejności takie instytucje, jak MCDN, powinny proponować nauczycielom zajęcia poszerzające wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki (zwłaszcza teorii wychowania, pedagogiki opiekuńczej, pedagogiki specjalnej) i psychologii, a także te formy, które odnoszą się do rozwoju zawodowego nauczyciela, doskonalenia jego warsztatu pracy. W ofercie instytucjonalnego doskonalenia zawodowego nie może też zabraknąć tematów związanych z tak ważnymi dla pracy nauczyciela obszarami wiedzy, jak filozofia, aksjologia, socjologia czy wiedza o kulturze.

Poprzez swoje rozbudowane oddziaływania instytucje doskonalenia zawodowego zaspokajają potrzeby poznawcze praktyków pedagogicznych w różnych obszarach wiedzy, wywołując i rozwijając tym samym nowe potrzeby. Aktywność intelektualna stawia bowiem nauczyciela w nowej sytuacji i motywuje do dalszego zdobywania wiedzy. W ten sposób instytucje zajmujące się dokształcaniem i doskonaleniem zawodowym kształtują potrzeby poznawcze uczestników zajęć.

C. Zaspokajanie potrzeb poznawczych nauczycieli

a) Aktywność poznawcza nauczycieli

Aż 96% badanych nauczycieli stwierdziło, że podejmuje aktywność poznawczą, a do braku takiej aktywności przyznało się zaledwie dziewięciu respondentów. Pamiętać trzeba, że podobnie jak w przypadku odczuwania potrzeb poznawczych, tak i tutaj mamy do czynienia z deklaracjami ankietowanych, które bardziej niż stanowi rzeczywistości mogą odpowiadać akceptacji społecznych oczekiwań, kierowanych pod adresem opisywanej grupy zawodowej. W ocenach aktywności poznawczej innych nauczycieli respondenci nie byli już tak jednomyślni – większość badanych (60%), co prawda, wysoko oceniała poziom

aktywności intelektualnej kolegów, ale nie brakło też ocen negatywnych i ambiwalentnych (35,4%).

Nauczyciele przejawiają aktywność poznawczą głównie w zakresie nauczanego przedmiotu oraz w zakresie wiedzy pedagogicznej. Z pedagogiki wybierają głównie elementy teorii wychowania (zagadnienia traktujące o skutecznych metodach wychowania, rozwiązywaniu różnorodnych problemów wychowawczych), elementy pedagogiki specjalnej, w tym resocjalizacji (praca z uczniami z różnymi rodzajami niepełnosprawności, z dysfunkcjami i z zaburzeniami zachowania). W teorii kształcenia interesują respondentów przede wszystkim te treści, które są związane z nowoczesnymi metodami nauczania, z efektywnością kształcenia, pomiarem dydaktycznym i mierzeniem jakości pracy szkoły. Aktywność poznawcza badanych nauczycieli odnosi się także do wiedzy psychologicznej (psychologiczne uwarunkowania rozwoju człowieka, zaburzenia rozwojowe, zagadnienia uwagi, pamięci, myślenia, a także elementy psychologii klinicznej) i metodycznej. Z innych dyscyplin wiedzy, w których realizowana jest aktywność intelektualna praktyków pedagogicznych, można wymienić: informatykę, filologię obce, kulturoznawstwo, elementy prawa. Niepokoić może fakt, iż aktywność poznawcza badanych nauczycieli w niewielkim stopniu odnosi się do innych, społecznie ważnych dziś, dyscyplin, takich jak wiedza o kulturze, filozofia i etyka, wiedza społeczno-obywatelska, ekonomia czy biologiczna wiedza o człowieku. Taki stan zdaje się konsekwencją tego, iż większość praktyków postrzega swoją rolę zawodową wąsko, bardziej jako rolę specjalisty w danej dziedzinie niż nauczyciela o wszechstronnej wiedzy, nauczyciela-wychowawcy. Do podobnych wniosków doszła w swych badaniach nad aspiracjami życiowymi nauczycieli Wanda Dróżka, pisząc, iż dla większości badanych zawód to przede wszystkim zadania związane z nauczaniem, mniej z wychowywaniem, gdyż to wiązałoby się z szerszą odpowiedzialnością³³⁸. Praktycy pedagogiczni traktują na ogół wiedzę instrumentalnie i wartościują ją ze względu na bezpośrednią użyteczność, dlatego też ich intelektualna aktywność ogranicza się zazwyczaj do poszukiwania gotowych wskazówek działania, skutecznych rozwiązań metodycznych, najczęściej w obrębie nauczanego przedmiotu.

b) Sposoby zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli

Badani nauczyciele zaspokajają swoje potrzeby poznawcze na wiele sposobów, głównie przez samokształcenie, udział w różnych zorganizowanych formach doskonalenia i doskonalenia zawodowego oraz przez współpracę i wymianę doświadczeń z innymi praktykami.

Najczęściej wymienianym przez respondentów rodzajem podejmowanej aktywności poznawczej, wskazanym przez 63% badanych osób, była lektura książ-

³³⁸ W. Dróżka, *Nauczyciel. Autobiografia pokolenia*, s. 163.

żek i czasopism – głównie literatury fachowej, poradników metodycznych, podręczników. Samokształcenie respondentów przejawia się także w samodzielnym zdobywaniu wiedzy przez naukę własną, słuchanie audycji radiowych i oglądanie programów telewizyjnych o edukacyjnym, publicystycznym i popularnonaukowym charakterze, rozmowy ze specjalistami, z pracownikami naukowymi, wreszcie przez przeglądanie stron internetowych w celu zdobycia informacji na dany temat.

Drugim po samokształceniu sposobem zaspokajania przez respondentów własnych potrzeb poznawczych jest udział w zorganizowanych formach doskonalenia i doskonalenia zawodowego, w szczególności w kursach (kategorię tę wymieniło 45% badanych nauczycieli), szkoleniach (38%), warsztatach (30%), rzadziej w konferencjach naukowych, odczytach, wykładach, sympozjach, seminariach czy studiach podyplomowych i innych. Część nauczycieli korzysta także z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego oraz ze spotkań metodycznych organizowanych przez wydawców podręczników. Przeprowadzona analiza dokumentów Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie ukazała, iż spośród różnorodnych zajęć organizowanych przez tę instytucję, największą popularnością wśród nauczycieli cieszą się warsztaty, czyli zajęcia o typowo praktycznym charakterze. Nauczyciele, biorący udział w zorganizowanych formach doskonalenia zawodowego, oczekują najczęściej gotowych recept na to, jak uczyć skutecznie, dlatego chętnie wybierają różnorodne formy warsztatowe prowadzone przez praktyków. Niekoniecznie jednak chcą uczestniczyć w wykładach czy seminariach naukowych, które – jak sądzą – są zbyt oddalone od ich codziennej praktyki. Jeśli zaś chodzi o problematykę wybieranych przez nauczycieli warsztatów, kursów, seminariów i innych form doskonalenia, można stwierdzić, iż największe zainteresowanie praktyków wzbudzają zajęcia dotyczące wychowania, profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych w obrębie poszczególnych przedmiotów nauczania oraz zajęcia związane z wdrażaniem reformy oświatowej. Najmniejszym zainteresowaniem nauczycieli cieszą się tematy z zakresu poradnictwa zawodowego, edukacji regionalnej i europejskiej czy kształcenia specjalnego.

Inną formą aktywności poznawczej respondentów jest udział w wewnątrzszkolnym doskonaleniu nauczycieli, a więc w nauczycielskich grupach wsparcia, w zespołach problemowych i przedmiotowych, w szkoleniowych radach pedagogicznych. Nauczyciele wymieniają doświadczenia zawodowe z innymi praktykami, korzystając z internetowych forów edukacyjnych, hospitując lekcje doświadczonych kolegów, działając w stowarzyszeniach nauczycielskich. Wśród innych przejawów własnej aktywności intelektualnej wymieniają jeszcze między innymi organizację konkursów wiedzy i olimpiad, przygotowywanie uczniów do tych konkursów, opiekę nad studentami odbywającymi praktyki zawodowe.

c) Uwarunkowania zaspokajania potrzeb poznawczych przez nauczycieli

Analiza sprawozdań Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie wykazała, że głównymi uczestnikami organizowanych przez tę instytucję zajęć są nauczyciele z krótkim stażem pracy (do 10 lat) – w analizowanym okresie stanowili oni aż 46% wszystkich uczestników. Tłumaczyć to można tym, iż początkujący w oświacie praktycy bardziej niż inni motywowani są do doksztalcania i doskonalenia zawodowego, co wynika zarówno z niewystarczalności uzyskanej na studiach wiedzy, jak i z obowiązujących zasad awansu zawodowego. Drugą pod względem liczebności grupą nauczycieli, którzy wzięli udział w doskonaleniu zorganizowanym przez MCDN byli praktycy z długim stażem pracy (powyżej 15 lat), co koresponduje z bardzo wysokim stopniem odczuwania przez tę grupę pedagogów potrzeb poznawczych. Respondenci ze średnim stażem pracy słabiej niż inni odczuwają potrzebę zdobywania nowej wiedzy i – być może w związku z tym – rzadziej biorą udział w zorganizowanych formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego.

Wśród uczestników zajęć przeprowadzonych przez MCDN więcej było nauczycieli mianowanych i dyplomowanych niż praktyków ze stopniem nauczyciela kontraktowego czy stażysty. To również pokrywa się z poziomem odczuwania przez respondentów potrzeb poznawczych, który jest tym wyższy, im wyższy jest stopień uzyskany przez nich w ścieżce awansu zawodowego. Tłumaczyć można to też tym, iż potencjalnie największe możliwości udziału w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego mają nauczyciele ustabilizowani życiowo i posiadający większe doświadczenie zawodowe.

Jeśli chodzi o rodzaj szkoły, zauważyć można, że niemal połowa osób (44%) korzystających z oferty MCDN to nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych, 18% – pracownicy gimnazjów, a 14% – nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych. Środowisko terytorialne miejsca pracy nie różnicuje już tak bardzo, jak działało to dawniej, skali udziału nauczycieli w zorganizowanych formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Co prawda, wśród uczestników zajęć ciągle więcej jest nauczycieli miejskich (56%), ale doksztalcących się praktyków ze szkół wiejskich jest niewiele mniej (44%). Niech o postawach nauczycieli wiejskich zaświadczy też fakt, iż znacznie chętniej wzięli oni udział w przeprowadzonych na użytek niniejszej pracy badaniach empirycznych niż ich koledzy ze szkół miejskich.

Zaspokajanie przez nauczycieli własnych potrzeb poznawczych ograniczane jest przez różnego rodzaju przeszkody i utrudnienia, jakie napotyka ponad 60% respondentów. Przede wszystkim chodzi tutaj o ograniczenia czasowe i finansowe. Nauczyciele są przeciążeni obowiązkami zawodowymi, zwłaszcza tymi związanymi z tak zwaną szkolną biurokracją. Uważają, że sporządzanie licznych sprawozdań, opracowywanie różnorodnej dokumentacji, kolekcjonowanie

zaświadczeń do awansu i tym podobne zabiera im wiele cennego czasu, który mogliby przeznaczyć na własne zainteresowania poznawcze. Zła organizacja czasu pracy w szkole, obarczenie obowiązkami domowo-rodzinnymi, a czasem dodatkowa praca zarobkowa, podejmowana w celu uzupełnienia niskiej pensji nauczycielskiej zniechęcają nauczycieli do podejmowania aktywności mającej zaspokoić ich intelektualne potrzeby. Narzekający na brak czasu nauczyciele zdają się zapominać, że czas przeznaczony na rozwój zawodowy wpisany jest w ich etatowe pensum (w czterdziestogodzinnym tygodniu pracy polskiego nauczyciela 18 godzin to zajęcia dydaktyczne, a 22 godziny to czas na przygotowanie się do zajęć oraz na samodoskonalenie).

Wśród innych czynników przeszkadzających w podejmowaniu i realizowaniu aktywności poznawczej respondenci wymienili: wysokie koszty książek, dostępu do internetu oraz udziału w zorganizowanych formach doskonalenia; niewystarczającą (pod względem ilości i tematyki) ofertę zajęć organizowanych przez instytucje doskonalenia zawodowego; niezadowalającą jakość tychże zajęć, niejednokrotnie źle prowadzonych przez niekompetentnych instruktorów; słabą stronę praktyczną organizowanych form doskonalenia (co kłóci się z pragmatycznymi oczekiwaniami nauczycieli); brak zachęty, a czasem nawet nieprzychylność ze strony pracodawcy; brak motywacji finansowej i inne. Zdecydowana większość respondentów powoływała się właśnie na te zewnętrzne ograniczenia, tylko nieliczni wykazali samokrytykę i przyznali, że ich intelektualna aktywność ograniczana jest lenistwem, brakiem wewnętrznej motywacji i niechęcią do poszerzania wiedzy.

D. Możliwości efektywniejszego kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli

Ponad połowa badanych nauczycieli uważa, że istnieje dziś konieczność wzbu-
dzania i rozwijania potrzeb praktyków pedagogicznych w zakresie wiedzy, przede wszystkim wiedzy pedagogicznej (głównie z teorii wychowania) i psychologicznej, a także wiedzy dotyczącej nauczanego przedmiotu oraz technologii informacyjnych. Nie zabrakło wśród respondentów osób, które podkreślały, iż potrzeby poznawcze współczesnego nauczyciela kształtować należy wszechstronnie, w różnych obszarach wiedzy, tak by nauczyciel był nie tylko specjalistą w swojej dziedzinie, ale przede wszystkim wychowawcą o szerokich horyzontach i bogatej wiedzy ogólnej.

Szanse na lepsze kształtowanie i zaspokajanie swych poznawczych potrzeb upatrują nauczyciele przede wszystkim w różnych czynnikach zewnętrznych, głównie materialnych, związanych z wyższymi zarobkami, gratyfikacją finansową podejmowanej aktywności oraz z dofinansowywaniem udziału w różnorod-

nych formach kształcenia. Na drugim miejscu wymieniany jest postulat, by oferta przygotowywana przez instytucje doskonalenia zawodowego w większym stopniu niż dotychczas uwzględniała zainteresowania środowiska oświatowego, by proponowane tematy szkoleń były atrakcyjne z poznawczego i praktycznego punktu widzenia, by zajęcia prowadzili dobrze do tego przygotowani instruktorzy, specjaliści-praktycy w danej dziedzinie, wreszcie by różne formy kształcenia i doskonalenia zawodowego organizowane były nie tylko w dużych ośrodkach miejskich, ale także były bardziej dostępne dla nauczycieli z mniejszych miejscowości. Nauczyciele opowiadają się także za lepszymi warunkami pracy w szkole, w tym za mniejszym obciążeniem obowiązkami „biurowymi”, mniejszą liczbą zajętych popołudni i wieczorów na spotkania rady pedagogicznej, większą zachętą do doskonalenia ze strony dyrekcji, lepszym zaopatrzeniem bibliotek szkolnych w nowości wydawnicze, łatwiejszym dostępem do internetu, multimediiów i innych nowoczesnych źródeł informacji. Te i inne czynniki pozwoliłyby respondentom na częstszą i intensywniejszą aktywność intelektualną.

Możliwość efektywniejszego kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych dostrzegają też nauczyciele po stronie czynników osobistych, takich jak samodyscyplina, lepsze organizowanie własnego czasu, większa systematyczność podejmowanych działań, przeznaczanie większej ilości wolnego czasu i pieniędzy na samokształcenie oraz samodoskonalenie, otwartość na nową wiedzę, pielęgnowanie własnych zainteresowań. Niestety większość nauczycieli szansę na poprawę własnej aktywności poznawczej upatruje w czynnikach zewnętrznych, w niewielkim zaś stopniu łączy efektywne rozwijanie i zaspokajanie swych intelektualnych potrzeb z osobistym wysiłkiem.

Na podstawie dokonanej analizy treści literatury przedmiotu oraz opierając się na wynikach przeprowadzonych badań empirycznych, można sformułować następujące **wnioski dla praktyki**:

- 1) Poznawanie jest potrzebą konieczną, zwłaszcza w dobie społeczeństwa informacyjnego, w czasach szybkiego i nieustannego rozwoju wiedzy. Intelektualne przyswajanie zachodzących w świecie zmian jest szczególnie zadaniem nauczycieli. Ważnym obszarem aktywności tej grupy zawodowej stawać się powinna aktywność związana z nieustannym zdobywaniem nowej wiedzy i uaktualnianiem wiedzy już posiadanej. Należy więc na wszelkie możliwe sposoby zachęcać nauczycieli do podejmowania – i to dobrowolnie, nie pod zewnętrznym przymusem – aktywności poznawczej. Uświadamiać trzeba nauczycielom, jak ważne jest, by rozwijali swe intelektualne potrzeby i dążyli do ich zaspokajania. Potrzeby poznawcze nauczycieli można i należy kształtować, gdyż należyce ukształtowane sprzyjają osobistemu i zawodowemu rozwojowi. Deprywacja tych potrzeb prowadzi do wielu negatywnych skutków, takich jak znudzenie, brak chęci do pracy i życia, obniżenie poziomu intelektualnego.

- 2) Nieustanna eksplozja technologii informacyjnych i komunikacyjnych rodzi potrzebę udzielania wskazówek przy ich wyborze i wykorzystaniu. Nauczyciele powinni posiadać umiejętność korzystania z nowych źródeł wiedzy, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz umiejętność zaciekawienia uczniów zarówno w obszarze nauczanego przedmiotu, jak i w obszarze szerokiej wiedzy ogólnej. Osoba kształcąca i wychowująca innych musi być jednostką o szerokich horyzontach intelektualnych, otwartości umysłowej oraz samodzielności poznawczej. Dlatego za jedno z najważniejszych kompetencji nauczyciela XXI wieku należy uznać kompetencje poznawcze, zapewniające nauczycielowi zdobywanie wiedzy i efektywne posługiwanie się nią. Kompetencje te warunkują należyte wykonywanie zawodowych zadań w społeczeństwie opartym na wiedzy.
- 3) Nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, jaką wiedzę powinni posiadać, by być kompetentnymi. Potrafią ocenić swoją sytuację zawodową, wskazać trudności i możliwości ulepszeń. Brakuje im jednak wewnętrznej motywacji do samodoskonalenia, głównymi stymulatorami ich poznawczej aktywności są czynniki zewnętrzne (wymagania zawodowe, procedura związana z awansem, kryteria zatrudniania i wynagradzania oraz inne). Wymóg nieustannego uzupełniania posiadanej wiedzy oraz zdobywania wiedzy nowej stawiają dziś przed nauczycielem przepisy związane z reformą systemu edukacji, jednak ani te przepisy, ani zarządzenia przełożonych nie zmieniają postawy nauczyciela. To w nim samym obudzić się muszą: wola samorozwoju, twórczy niepokój, chęć poznawania nowego. Kształtować trzeba więc osobistą motywację nauczycieli do poznawczych poszukiwań, bowiem od ukształtowania tej wewnętrznej motywacji zależy w dużej mierze to, czy zachowają oni gotowość do podejmowania wymagającej wysiłku aktywności intelektualnej w sytuacji braku zewnętrznych wzmocnień i kontroli.
- 4) Czynniki, takie jak staż pracy, stopień uzyskany w ścieżce awansu zawodowego, rodzaj szkoły czy środowisko terytorialne miejsca pracy, w jakimś stopniu warunkują odczuwanie przez nauczycieli potrzeb w zakresie wiedzy, nie zachodzi tu jednak zależność statystycznie istotna, co wskazywać może na to, iż potrzeby poznawcze nauczycieli są dyspozycjami podmiotowymi, związanymi przede wszystkim z indywidualnymi cechami osobowościowymi i intelektualnymi.
- 5) Potrzeby poznawcze to potrzeby wzrostu, a to oznacza, że każde działanie na rzecz ich zaspokojenia wywołuje nowe potrzeby i powiększa obszar dalszych możliwych działań poznawczych. Innymi słowy, zaspokajanie potrzeb intelektualnych jest zarazem jednym ze sposobów na ich kształtowanie. Stąd wniosek, iż chcąc rozwijać intelektualną aktywność nauczycieli, wielką wagę należy przykładać do działań służących zaspokajaniu ich bieżących potrzeb poznawczych.

- 6) Zadaniem organów nadzoru pedagogicznego, władz samorządowych, a przede wszystkim dyrektorów szkół powinno być tworzenie środowiska pracy w szkole jako środowiska uczenia się, kreowanie takich warunków pracy nauczyciela, które sprzyjać będą podejmowaniu przez niego aktywności intelektualnej i rozwijaniu poznawczych zainteresowań. Tworzenie zawodowych grup uczących się nauczycieli, upowszechnianie przykładów dobrej praktyki, organizowanie wspólnej pracy nauczycieli nad projektami i wzajemnej wymiany doświadczeń, zachęcanie nauczycieli do osobistego rozwoju, ułatwianie im dostępu do nowoczesnych źródeł informacji oraz do zorganizowanego doskonalenia zawodowego, nagradzanie i wspieranie tych praktyków, którzy przejawiają inicjatywę i aktywność poznawczą – to tylko niektóre możliwe przedsięwzięcia. Niwelować trzeba przeszkody, jakie napotykają nauczyciele w zaspokajaniu swych poznawczych potrzeb, albowiem zdecydowana większość tych przeszkód wiąże się z różnymi czynnikami zewnętrznymi, które można zmieniać przez odpowiednie decyzje administracyjne.
- 7) Obowiązujące w oświacie zasady awansu zawodowego stawiają na zbyt rozbudowaną sprawozdawczość, absorbując nauczycieli do tego stopnia, że odrywają ich od realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych i rozwijania własnych zainteresowań. Procedura awansu w większym stopniu powinna uwzględniać i honorować aktywność poznawczą nauczycieli, zwłaszcza tę wykraczającą poza obszar zagadnień związanych bezpośrednio z pracą szkolną.
- 8) Niepokoi to, że potrzeby poznawcze nauczycieli ograniczają się niemal wyłącznie do problematyki dydaktyczno-metodycznej, najczęściej w obszarze nauczanego przedmiotu. Potrzeby te nie pokrywają się z postulowanymi w literaturze przedmiotu kompetencjami nauczyciela. Humanistyczne ujęcie nauczyciela sprzeciwia się tendencji do zamykania jego zawodowych funkcji w kategoriach zadań utylitarnych. Współczesna szkoła bardziej niż wąskiego specjalisty potrzebuje nauczyciela-wychowawcy, nauczyciela o szerokiej wiedzy ogólnej i otwartym umyśle, nauczyciela twórczego, nauczyciela-badacza, nauczyciela-humanisty, który umie się wypowiedzieć w podstawowym zakresie nie tylko w swojej dziedzinie nauczania. Nauczyciele nie powinni ograniczać więc swego samokształtowania do spraw związanych z bieżącą praktyką szkolną, lecz ukierunkowywać je na różnorakie sfery rzeczywistości. Zauważyć można pewne niedostosowanie myślenia nauczycieli do obecnych społecznych potrzeb w zakresie wiedzy. Dlatego, organizując kształcenie oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli, przesuwać należy akcent z przygotowania metodyczno-przedmiotowego na takie dziedziny wiedzy, jak biologiczna wiedza o człowieku, wiedza o kulturze, filozofia (zwłaszcza etyka, estetyka), ekonomia, wiedza społeczno-obywatelska, a więc dziedziny pozna-

lające nauczycielowi prowadzić namysł nad praktyką oraz głębiej i szerzej oddziaływać na ucznia, środowisko i siebie samego. Potrzeby poznawcze nauczycieli mocniej powinny się wiązać z tymi obszarami wiedzy, albowiem są one dziś ważne społecznie.

- 9) Pragmatyzm i ciasny utylitaryzm zdają się dominować w postrzeganiu przez nauczycieli własnego profesjonalizmu. Większość praktyków pedagogicznych zdaje się nie rozumieć, iż skuteczność i efektywność stosowania gotowych rozwiązań metodycznych jest uwarunkowana głębokim namysłem nad działaniem, a namysł ten nie jest możliwy bez odpowiedniej wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych. Praca na podstawie otrzymanych konspektów, szablonów i schematów działań, bezkrytyczne przenoszonych na obszar własnej praktyki szkolnej, może okazać się szkodliwa, jeśli nie będzie wsparta gruntowną i przyswojoną wiedzą teoretyczną. Organizując doskonalenia zawodowe praktyków pedagogicznych, nie należy ulegać presji nauczycieli, domagających się niemal wyłącznie zajęć o ściśle praktycznym charakterze. Motywować trzeba nauczycieli do lektury książek i artykułów naukowych oraz do udziału w bardziej teoretycznych formach doskonalenia zawodowego, takich jak konferencje, wykłady, sympozja, seminaria. Trzeba im nieustannie uświadamiać, iż teoria, przed którą się bronią, jest fundamentem i podstawą dla każdej praktyki, jeśli pragnie się tę praktykę czynić skuteczną i dobrą. Nauczyciele muszą zostać przekonani o znaczeniu treści teoretycznych dla rozwiązania nurtujących ich problemów zawodowych i osobistych.
- 10) Teoretycy pedagogiczni powinni zadbać o przystępność budowanych przez nich teorii i prowadzonych wywodów, tak by teoretyczna wiedza pedagogiczna jawiła się nauczycielom jako przydatna i pożądana w praktyce dydaktyczno-wychowawczej oraz w osobistym i zawodowym rozwoju. Pożądane jest większe otwarcie teoretyków na praktyków (i odwrotnie), na przykład przez częstsze organizowanie przez uczelnie konferencji i sympozjów adresowanych specjalnie do nauczycieli.
- 11) Instytucje doskonalenia zawodowego nauczycieli muszą czynić swą ofertę bardziej atrakcyjną, zróżnicowaną tematycznie, dostosowaną do różnych grup nauczycieli (ze względu na staż pracy, stopień awansu, rodzaj szkoły), jako że nie wszyscy nauczyciele odczuwają potrzeby poznawcze w tych samych obszarach wiedzy. Nade wszystko zaś zadbać trzeba o wysoką jakość proponowanych nauczycielom form doksztalcania i doskonalenia oraz o dobrze przygotowaną kadrę instruktorską, którą tworzyć powinni wysoce kompetentni specjaliści.
- 12) Na koniec warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną podstawową kwestię: od kandydatów do zawodu nauczycielskiego żądać należy wnikliwego przeanalizowania własnych sił i możliwości oraz głębokiego namysłu nad decyzją podjęcia pracy nauczyciela. Nie jest to bowiem praca dla osób

przypadkowych. W organizacji i programach kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych należy zmierzać do kształtowania myślenia teoretycznego, rozwijania zainteresowań poznawczych studentów, wzbudzania ich intelektualnych potrzeb, odpowiedniego kształtowania systemu poznawczych wartości oraz do utrwalania w przyszłych nauczycielach pozytywnych postaw i ocen odnoszących się do wiedzy i ustawicznego uczenia się. Wszystko to jest funkcją wychowania intelektualnego, którego obecność w procesie kształcenia nauczycieli zdaje się nieodzowna. W sylwetkę absolwenta studiów nauczycielskich muszą być wpisane takie dyspozycje podmiotowe, jakie skłaniać go będą do podejmowania aktywności w różnych obszarach wiedzy, zarówno w pracy, jak i poza nią. Oddziaływanie na sferę poznawczą i motywacyjną przyszłych nauczycieli może się dokonywać między innymi przez projektowanie różnorodnych zadań wymagających zdobywania nowej wiedzy i uzupełniania wiedzy już posiadanej.

Przedstawione wyniki badań i próba ich opisu nie wyczerpują poruszanej problematyki i stawać się mogą inspiracją do dalszych poszukiwań badawczych. Dużą wartość poznawczą miałyby zanalizowanie programów kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych pod względem rozwijania zainteresowań poznawczych studentów i wdrażania ich do przyszłej samodzielnej aktywności poznawczej. Istnieje też możliwość kontynuowania badań empirycznych przy użyciu metod jakościowych, na przykład w postaci wywiadów swobodnych, pogłębionych z nauczycielami, dyrektorami szkół, organizatorami doskonalenia zawodowego nauczycieli. Warto dociekać uwarunkowań aktywności poznawczej nauczycieli i wykrywać te czynniki, które stymulują ową aktywność. Postawić można pytanie, w jakim stopniu udział nauczycieli w zorganizowanych formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego jest świadomie i dobrowolnie podejmowaną aktywnością intelektualną, a w jakim stopniu „zaliczaniem” kolejnych kursów z myślą o gromadzeniu zaświadczeń do „teczki na awans”. Dalsze badania nad potrzebami poznawczymi nauczycieli (ich kształtowaniem i zaspokajaniem) mogą się przyczyniać do wzbogacenia teorii pedeutologicznej oraz usprawnienia praktyki pedagogicznej, a wyniki takich badań w większej mierze powinny być wykorzystywane przez polityków oświatowych i kadry kierownicze systemu edukacji.

Od kilku lat jesteśmy świadkami wdrażania w naszym kraju szerokiej reformy oświaty. O przebiegu i rezultatach tej reformy zdecydują w pierwszej kolejności nauczyciele – ich predyspozycje i cechy osobowości, ich kompetencje i odwaga podejmowania nowych wyzwań. Jak słusznie zauważył Kazimierz Denek, „Dokonująca się w naszym kraju reforma systemu edukacji wymaga zmiany postaw wobec niej nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia. Nie mogą oni ograniczać się do roli jej krytyków względnie kibiców. Interes dobrze pojętej

edukacji wyznacza im role rozważnych, kreatywnych realizatorów reformy”³³⁹. Budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy wymaga bardzo dobrze przygotowanych, twórczych i poznawczo aktywnych nauczycieli. Nauczyciel powinien poszerzać własne horyzonty myślowe, by w ten sposób uczyć młodych ludzi odważnego „oglądania” świata. Winien kształtować umysły otwarte – otwarte na to, co nowe, inne, niepoznane. Ma on kreślić przed uczniami perspektywę twórczych poszukiwań, budzić zapał i ciekawość świata, przewyższać postawy konformistyczne, ma pomagać im odnaleźć cel. Dokonać tego może przede wszystkim własnym przykładem – przykładem człowieka, któremu nieobce jest ciągle stawianie się, przekraczanie siebie – „zawsze ku i zawsze dla”³⁴⁰.

Niech zakończeniem niniejszej pracy, a jednocześnie zachętą dla wszystkich tych, którzy zechcą ją przeczytać, będą poniższe słowa Kazimierza Denka:

W tej swoistej wędrówce poznawczej horyzont stale się oddala. Nieustannie pojawia się nowy, obiecujący, a równocześnie coraz bardziej wymagający. Nauczyciela nie może przerażać przestrzeń i daleki horyzont. To one mobilizują go do szukania właściwych celów i dróg. Horyzont dla niego nigdy nie jest końcem wędrówki. Może być tylko jednym z jej etapów³⁴¹.

Tylko dogmatyk będzie tkwił w bezruchu, nauczyciel kreatywny – a do takiego należy przyszłość – będzie nieustannie podejmował próbę zgłębiania prawdy dotyczącej rozwoju siebie i swoich wychowanków, mając jednocześnie świadomość, że prawdy tej nigdy nie zgłębi do końca. By zrozumieć sens takiej pracy, trzeba wyrobić w sobie – jak pisał Albert Camus – postawę szczęśliwego Syzyfa³⁴². Nauczycieli o takiej postawie potrzebuje współczesna polska szkoła.

³³⁹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, s. 170.

³⁴⁰ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (Kilka myśli niedokończonych)* [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993, s. 57.

³⁴¹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, s. 142.

³⁴² Cyt. za: W. Komar, *Nauczyciel i edukacja a dylematy normalności kulturowej człowieka*, „Forum Oświatowe” 1996, nr 1–2, s. 99–100.

ANEKSY

Aneks 1

Wzór kwestionariusza ankiety dla nauczycieli

Uniwersytet Jagielloński
Instytut Pedagogiki

Potrzeby poznawcze nauczycieli

Istotną cechą zawodu nauczyciela wydaje się poszukiwanie nowej wiedzy, uzupełnianie wiedzy już posiadanej. Wykształcenie uzyskane w toku studiów nie daje bowiem skończonego zbioru odpowiedzi na pytania nurtujące nauczyciela. Praca dydaktyczno-wychowawcza rodzi wiele dylematów i problemów, w których rozwiązaniu może być pomocny dorobek różnych dyscyplin naukowych. W związku z tym nauczyciele starają się uzyskiwać dodatkową wiedzę, zaspokajać własne potrzeby poznawcze.

Zwracamy się do Pana/Pani z prośbą o podzielenie się swoimi opiniami i spostrzeżeniami na temat potrzeb poznawczych nauczycieli. Uprzejmie prosimy o udzielenie szczerych i wyczerpujących odpowiedzi na poniższe pytania. Ankieta jest anonimowa, a uzyskane informacje zostaną wykorzystane wyłącznie dla celów naukowych.

1) W jakim stopniu odczuwa Pan/Pani potrzeby poznawcze w zakresie wiedzy związanej z funkcjonowaniem w zawodzie? (Proszę postawić znak X przy wybranej pozycji.)

- a) bardzo wysokim
- b) raczej wysokim
- c) przeciętnym
- d) raczej niskim
- e) bardzo niskim

2) Wiedza z jakiej dziedziny wiedzy (z jakich dziedzin/dyscyplin) jest Panu/Pani potrzebna w pełnieniu zadań dydaktyczno-wychowawczych?

3) Cy podejmuje Pan/Pani aktywność poznawczą w zakresie wymienionych dziedzin wiedzy? (Proszę postawić znak X przy wybranej pozycji.)

- a) TAK
- b) NIE

Jeżeli tak, to w jaki sposób przejawia Pan/Pani tę aktywność?

4) Jakie są motywy podejmowania przez Pana/Panią wspomnianej aktywności poznawczej? Co Pana/Panią do tego skłania?

5) Jakie dostrzega Pan/Pani korzyści z zaspokajania swoich potrzeb poznawczych?

6) Czy dostrzega Pan/Pani jakieś trudności związane z zaspokajaniem własnych potrzeb poznawczych? (Proszę postawić znak X przy wybranej pozycji.)

- a) TAK
- b) NIE

Jeżeli tak, to jakie?

7) Czy dostrzega Pan/Pani możliwości efektywniejszego zaspokajania własnych potrzeb poznawczych? (Proszę postawić znak X przy wybranej pozycji.)

- a) TAK
- b) NIE

Jeżeli tak, to jakie?

8) Wiedza z jakich dyscyplin (dziedzin) jest – zdaniem Pana/Pani – dziś szczególnie potrzebna nauczycielom w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych?

9) Jaki jest – zdaniem Pana/Pani – poziom aktywności poznawczej innych nauczycieli? (Proszę postawić znak X przy wybranej pozycji.)

- a) bardzo wysoki
- b) raczej wysoki
- c) przeciętny
- d) raczej niski
- e) bardzo niski

10) W jakich zakresach wiedzy – zdaniem Pana/Pani – nauczyciele przejawiają aktywność poznawczą?

11) W jaki sposób – Pana/Pani zdaniem – nauczyciele zaspokajają własne potrzeby poznawcze?

12) Czy – Pana/Pani zdaniem – nauczyciele napotykają na trudności związane z zaspokajaniem potrzeb poznawczych? (Proszę postawić znak X przy wybranej pozycji.)

- a) TAK
- b) NIE

Jeżeli tak, to na jakie?

13) Czy istnieje – zdaniem Pana/Pani – konieczność wzbudzania (wywoływania/kształtowania) potrzeb poznawczych nauczycieli? (Proszę postawić znak X przy wybranej pozycji.)

- a) zdecydowanie TAK
- b) raczej TAK
- c) trudno powiedzieć
- d) raczej NIE
- e) zdecydowanie NIE

Jeżeli tak, to w jakich zakresach wiedzy – Pana/Pani zadaniem – należałoby te potrzeby wzbudzać?

14) Czy dostrzega Pan/Pani możliwości efektywniejszego wzbudzania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli? (Proszę postawić znak X przy wybranej pozycji.)

- a) TAK
- b) NIE

Jeżeli tak, to jakie? (Co można i należy zmienić w tym zakresie?)

15) Literatura przedmiotu, opisując kompetencje współczesnego nauczyciela, wymienia liczne obszary wiedzy, jaką ten powinien posiadać, by dobrze wykonywać zawodowe zadania. Poniżej przedstawiono listę różnorodnych zagadnień poznawczych z różnych dyscyplin. Prosimy Pana/Panią o ocenę stopnia przydatności wymienionych obszarów wiedzy w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela przez wpisanie odpowiedniej liczby przy poszczególnych pozycjach, według następującego klucza:

- 5 = bardzo duży stopień przydatności
- 4 = raczej duży stopień przydatności
- 3 = przeciętny stopień przydatności
- 2 = raczej mały stopień przydatności
- 1 = bardzo mały stopień przydatności.

1) wiedza merytoryczna (związana z nauczaniem przedmiotem)

- a) ugruntowana wiedza teoretyczna z zakresu danej dyscypliny
- b) współczesne tendencje i kierunki w tej dyscyplinie

2) wiedza metodyczna, praktyczna (wiedza o celach, treściach, środkach, metodach dydaktycznych, formach organizacji pracy uczniów, zasadach nauczania, kontroli i ocenie, wiedza dotycząca nauczania wychowującego w danej dyscyplinie)

3) wiedza pedagogiczna:

- a) wiedza z teorii kształcenia (dydaktyka ogólna; w tym prawidłowości i zasady kształcenia, koncepcje nauczania, zagadnienie niepowodzeń szkolnych)
- b) wiedza z teorii wychowania (metody, środki wychowania)
- c) wiedza z historii wychowania (doświadczenia metodyczne i organizacyjne proponowane w przeszłości w zakresie pedagogiki i nauczanego przedmiotu)....
- d) wiedza z pedagogiki ogólnej (w tym wiedza i umiejętności metodologiczne)
- e) wiedza z pedagogiki porównawczej (odniesienia do dokonań i sposobów działań pedagogicznych w innych krajach)
- f) wiedza z pedagogiki społecznej i opiekuńczej (społeczne uwarunkowania procesu kształcenia i wychowania, zagadnienie opieki)
- g) wiedza z pedagogiki specjalnej (wiedza o mikrodefektach i mikrouszkodzeniach mózgu, o pracy z uczniami/wychowankami z różnymi rodzajami niepełnosprawności, zagadnienie dysleksji, dysgrafii)
- h) wiedza z zakresu resocjalizacji (patologie i dewiacje społeczne, profilaktyka)
- i) wiedza z zakresu pedagogiki zdrowia (wychowanie zdrowotne, kształtowanie postaw prozdrowotnych, higiena pracy dydaktyczno-wychowawczej)
- j) wiedza z zakresu pedagogiki kultury (w tym zagadnienia czasu wolnego, wychowania przez sztukę, wychowania estetycznego)

4) wiedza z zakresu filozofii:

- a) wiedza z antropologii filozoficznej (człowiek – jego struktura i działanie, psychofizyczna jedność człowieka)
- b) wiedza z zakresu epistemologii (elementy poznania ludzkiego, definicja i właściwości prawdy, kryterium prawdy)
- c) wiedza z aksjologii jako nauki o wartościach (etyka – zagadnienie wartości moralnych, estetyka – zagadnienie wartości estetycznych, transcendentalia)
- d) wiedza o światopoglądach, ich kształtowaniu i przewidywaniu
- e) współczesne kierunki filozoficzne (w tym egzystencjalizm, postmodernizm, fenomenologia) i ich implikacje na gruncie pedagogiki; zagadnienia kształcenia i wychowania w poglądach wybranych filozofów

5) wiedza psychologiczna:

- a) teorie i uwarunkowania procesu uczenia się
- b) teorie rozwoju moralnego
- c) teorie i mechanizmy rozwoju poznawczego
- d) psychologiczne podstawy wychowania estetycznego
- e) zagadnienie uwagi, pamięci, myślenia
- f) inteligencja poznawcza
- g) inteligencja emocjonalna
- h) etapy rozwojowe człowieka i ich implikacje dla procesu dydaktyczno-wychowawczego
- i) wspomaganie motywacji do uczenia się (aktywizowanie poznawcze uczniów)...
- j) różnice indywidualne między wychowankami i uczniami a zbiorowy charakter pracy dydaktyczno-wychowawczej
- k) psychologiczne problemy oceniania i egzaminowania
- l) wiedza z zakresy psychologii klinicznej (zaburzenia rozwojowe, przeciwdziałanie)

6) wiedza socjologiczna:

- a) jednostka jako podstawowy element społeczeństwa, typy społeczeństw
- b) zagadnienia stratyfikacji społecznej, sieci stosunków społecznych
- c) role społeczne, konflikt ról
- d) funkcjonowanie społeczności lokalnej, kontrola społeczna
- e) organizacje i instytucje
- f) wzajemne oddziaływanie ludzi na siebie (interakcje społeczne)
- g) systemy symboli (językowe, systemy wartości, przekonań, norm)
- h) subkultury (w tym wiedza o subkulturach młodzieżowych)
- i) mała grupa społeczna (lider, procesy grupowe, wykluczenie)
- j) socjalizacja (procesy i stadia socjalizacji, grupy i instytucje socjalizujące)
- k) społeczne koncepcje rodziny
- l) edukacja a społeczeństwo (system edukacji)
- m) zagadnienia kultury masowej

7) elementy biologicznej wiedzy o człowieku (biomedyczne i ekologiczne podstawy wychowania)

8) elementy kulturoznawstwa:

- a) rozumienie kultury
- b) charakterystyka rzeczywistości kulturowej, próby jej opisu
- c) wzory kulturowe (w tym różnica wzorów)

- d) procesy i mechanizmy kulturowe
- e) zróżnicowanie kulturowe (w tym zagadnienie religii i różnic wyznaniowych)
- 9) elementy prawa (w tym zagadnienie praw człowieka, praw obywatelskich, przepisy prawne dotyczące młodocianych)
- 10) wiedza dotycząca kompetencji społeczno-obywatelskich:
 - a) wiedza o funkcjonowaniu społeczeństwa obywatelskiego (zagadnienie demokracji, samorządności, funkcjonowania samorządów lokalnych)
 - b) wiedza dotycząca Unii Europejskiej (w tym organizacja i funkcjonowanie UE, unijne programy związane z kształceniem i wychowaniem)
 - c) elementy wiedzy z politologii (doktryny społeczno-polityczne, organizacja państw)
- 11) wiedza związana z podstawowymi zagadnieniami ekonomicznymi, gospodarczymi
- 12) wiedza i umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej, dialogiki
- 13) wiedza dotycząca kompetencji medialnych, informatycznych (funkcjonowanie mass mediów, korzystanie z nowoczesnych źródeł i technologii informacyjnych)
- 14) znajomość języków obcych (bierna i czynna)
- 15) wiedza i umiejętności z zakresu samokształtowania osobowego i zawodowego (zagadnienia samokształcenia i samowychowania)
- 15) Prosimy Pana/Panią o podanie kilku danych o sobie:**
 - a) płeć:
 - b) wykształcenie:
 - c) ukończony kierunek studiów:
 - d) nauczany przedmiot/przedmioty:
 - e) staż pracy w zawodzie nauczyciela:
 - f) stopień uzyskany w ścieżce awansu zawodowego:
 - g) rodzaj szkoły, w której Pan/Pani pracuje:
 - h) środowisko terytorialne szkoły: duże miasto.... małe miasto.... wieś....

Serdecznie dziękujemy za udział w badaniach

Aneks 2

Wzór kwestionariusza wywiadu z nauczycielami

- 1) W jakim stopniu odczuwa Pan/Pani potrzeby poznawcze w zakresie wiedzy związanej z funkcjonowaniem w zawodzie?
- 2) Jaka wiedza jest Panu/Pani potrzebna w pełnieniu zadań dydaktyczno-wychowawczych?
- 3) Czy podejmuje Pan/Pani aktywność poznawczą w zakresie wymienionych dyscyplin? Jeśli tak, co Pana/Panią do tego skłania?
- 4) Jakie dostrzega Pan/Pani sposoby wzbudzania własnych potrzeb poznawczych, rozwijania zainteresowań poznawczych?
- 5) Jakie widzi Pan/Pani możliwości efektywniejszego zaspokajania własnych potrzeb poznawczych? Czy dostrzega Pan/Pani jakieś trudności z tym związane, jeżeli tak, to jakie?
- 6) Jaka wiedza – zdaniem Pana/Pani – jest szczególnie potrzebna nauczycielom w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych?
- 7) Czy – zdaniem Pana/Pani – nauczyciele przejawiają aktywność poznawczą? Jeśli tak, to w jakich zakresach wiedzy?
- 8) Jakie są motywy aktywności poznawczej nauczycieli?
- 9) Czy istnieje – zdaniem Pana/Pani – konieczność wzbudzania/stymulowania potrzeb poznawczych nauczycieli? Jeśli tak, to w jakich zakresach wiedzy?
- 10) W jaki sposób – Pana/Pani zdaniem – nauczyciele zaspokajają własne potrzeby poznawcze? Czy napotykają trudności z tym związane, jeżeli tak, to jakie?
- 11) Jakie widzi Pan/Pani możliwości efektywniejszego wzbudzania i zaspokajania potrzeb poznawczych nauczycieli? Co można i należałoby zmienić w tym zakresie?

12) Czy może Pan/Pani podać kilka informacji o sobie?

- a) płeć
- b) wykształcenie
- c) ukończony kierunek studiów
- d) nauczany przedmiot/przedmioty
- e) staż pracy w zawodzie nauczyciela
- f) rodzaj szkoły, w której Pan/Pani pracuje
- g) środowisko terytorialne szkoły.

Aneks 3

Wzór przewodnika do analizy dokumentów

A) Nazwa dokumentów:

- *Informator o formach doskonalenia i doształcania 2006/2007 dla nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych, pracowników nadzoru pedagogicznego oraz pracowników oświatowych samorządów terytorialnych*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2006;
- *Zestawienia statystyczne dotyczące realizacji form doskonalenia w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w roku szkolnym 2006/2007*.

B) Składniki analizy:

- 1) elementy oferty Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli na rok szkolny 2006/2007, obejmujące:
 - formy organizacyjne proponowanych zajęć;
 - tematykę i treści programowe oferowanych form doskonalenia i doształcania;
- 1) elementy sprawozdań Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli z realizacji form doskonalenia i doształcania w roku szkolnym 2006/2007, obejmujące:
 - liczbę zrealizowanych zajęć;
 - formy organizacyjne przeprowadzonych zajęć;
 - problematykę przeprowadzonych zajęć;
 - liczbę uczestników zrealizowanych form doskonalenia i doształcania;
 - cechy uczestników zrealizowanych form doskonalenia i doształcania, uwzględniające staż pracy, stopień awansu zawodowego, rodzaj szkoły (miejsca pracy) i środowisko terytorialne szkoły (miejsca pracy).

Aneks 4

Wykaz publicznych placówek doskonalenia nauczycieli

(stan na grudzień 2009 roku według Biuletynu Informacji Publicznej)

- 1) Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, 70-236 Szczecin, ul. Gen. J. Sowińskiego 68, tel. (91) 435 06 22; oddziały:
 - Oddział Zamiejscowy w Goleniowie, ul. Konstytucji 3 Maja 26, 72-100 Goleniów, tel. (91) 418 27 38;
 - Oddział Zamiejscowy w Gryficach, ul. Koszarowa 12, 72-300 Gryfice, tel. (91) 384 33 78;
 - Oddział Zamiejscowy w Myśliborzu, ul. Spokojna 15, 74-300 Myślibórz, tel. (95) 747 27 10;
 - Oddział Zamiejscowy w Pyrzycach, Plac Wolności 3, 74-200 Pyrzyce, tel. (91) 570 06 10;
 - Oddział Zamiejscowy w Świnoujściu, ul. Piłsudskiego 22, 72-600 Świnoujście, tel. (91) 327 92 53.
- 2) Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, ul. Złota 4, 15-016 Białystok, tel. (85) 732 98 67.
- 3) Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, ul. Gen. J. Hallera 14, 80-401 Gdańsk, tel. (58) 341 93 73.
- 4) Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie, ul. Ruszczyca 16, 75-654 Koszalin, tel. (94) 347 67 10.
- 5) Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach, ul. Mikołaja Reja 67b, 16-400 Suwałki, tel. (87) 567 03 28.
- 6) Dolnośląskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej we Wrocławiu, ul. Dawida 1a, 50-527 Wrocław, tel. (71) 338 66 36; oddziały:
 - Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Filia w Jeleniej Górze, ul. 1 Maja 43, 58-500 Jelenia Góra, tel. (75) 642 33 30;
 - Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Filia w Legnicy, ul. Skarbowa 5, 59-220 Legnica, tel. (76) 862 15 18;
 - Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Filia w Wałbrzychu, ul. Kombatantów 20, 58-302 Wałbrzych, tel. (74) 842 44 04.
- 7) Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy, ul. Jagiellońska 9, 85-067 Bydgoszcz, tel. (52) 349 31 50.

- 8) Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Toruniu, Aleja Solidarności 3, 87-100 Toruń, tel. (56) 622 77 47.
- 9) Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku, ul. Nowomiejska 15a, 87-800 Włocławek, tel. (54) 231 33 42.
- 10) Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków, tel. (12) 623 76 46; oddziały:
 - Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków, tel. (12) 422 93 06;
 - Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Oświęcimiu, ul. Bema 4, 32-600 Oświęcim, tel. (33) 844 43 14;
 - Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie, ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów, tel. (14) 688 88 10;
 - Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Nowym Sączu, ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz, tel. (18) 443 71 72.
- 11) Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa, tel. (22) 635 32 89; oddziały:
 - Wydział w Warszawie, ul. Solec 57, 00-424 Warszawa, tel. (22) 628 55 91;
 - Wydział w Ostrołęce, ul. Zawadzkiego 1, 07-410 Ostrołęka, tel. (22) 760 20 59;
 - Wydział w Ciechanowie, ul. Wyzwolenia 10a, 06-400 Ciechanów, tel. (23) 672 40 31;
 - Wydział w Płocku, ul. Gałczyńskiego 26, 09-400 Płock, tel. (24) 366 53 66;
 - Wydział w Siedlcach, ul. O. Langego 6, 08-110 Siedlce, tel. (25) 632 67 47;
 - Wydział w Mińsku Mazowieckim, ul. Budowlana 4, 05-300 Mińsk Mazowiecki, tel. (25) 758 47 62;
 - Wydział w Radomiu, ul. Kościuszki 5a, 26-600 Radom, tel. (48) 362 15 79.
- 12) Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu, ul. Wrocławska 182, 62-800 Kalisz, tel. (62) 766 59 65.
- 13) Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łomży, Plac Kościuszki 2, 18-400 Łomża, tel. (86) 216 42 17.
- 14) Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, ul. Kanclerska 31, 60-327 Poznań, tel. (61) 858 47 00.
- 15) Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, ul. Bałtycka 29, 76-200 Słupsk, tel. (59) 842 34 62.
- 16) Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze, ul. Chopina 15a, 65-031 Zielona Góra, tel. (68) 328 64 20.
- 17) Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Pile, ul. Bydgoska 21, 64-920 Piła, tel. (67) 351 17 50.
- 18) Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lesznie, ul. B. Chrobrego 15, 64-100 Leszno, tel. (65) 529 31 09.

- 19) Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, ul. Partyzantów 10a, 35-234 Rzeszów, tel. (17) 853 40 97; oddziały:
 - Oddział w Tarnobrzegu, ul. Sienkiewicza 206, 39-400 Tarnobrzeg, tel. (15) 822 40 15;
 - Oddział w Przemyślu, ul. Kraszewskiego 7a, 37-700 Przemyśl, tel. (16) 670 25 02;
 - Oddział w Krośnie, ul. Grodzka 45b, 38-400 Krosno, tel. (13) 432 00 57.
- 20) Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, ul. Piłsudskiego 42, 25-431 Kielce, tel. (41) 362 45 48.
- 21) Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Elblągu, ul. Saperów 20, 82-300 Elbląg, tel. (55) 643 52 52.
- 22) Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie, ul. Głowackiego 17, 10-447 Olsztyn, tel. (89) 522 85 00.
- 23) Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lublinie, ul. Dominikańska 5, 20-111 Lublin, tel. (81) 532 92 41; oddziały:
 - Oddział w Białej Podlaskiej, ul. Kolejowa 8, 21-500 Biała Podlaska, tel. (83) 342 22 30.
 - Oddział w Chełmie, ul. Waśniewskiego 17, 22-100 Chełm, tel. (82) 564 20 42;
 - Oddział w Zamościu, ul. Lwowska 19, 22-400 Zamość, tel. (84) 638 43 96;
 - Ośrodek Szkoleniowy w Puławach, ul. Kołłątaja 1, 24-100 Puławy, tel. (81) 887 42 77.
- 24) Wojewódzkie Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, ul. Wólczańska 202, 90-531 Łódź, tel. (42) 636 81 83.
- 25) Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Sieradzu, ul. Tuwima 2, 98-200 Sieradz, tel. (43) 822 36 91.
- 26) Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Gorzowie Wielkopolskim, ul. Łokietka 23, 66-400 Gorzów Wielkopolski, tel. (95) 721 61 10.
- 27) Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Opolu, ul. Dubols 36, 45-067 Opole, tel. (77) 443 28 10.
- 28) Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach, ul. Kardynała Stefana Wyszyńskiego 7, 40-132 Katowice, tel. (32) 203 59 67.
- 29) Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny METIS w Katowicach, ul. Drodzów 21, 40-530 Katowice, tel. (32) 209 53 12.
- 30) Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, Al. Jana Pawła II 126/130, 42-200 Częstochowa, tel. (34) 360 60 14.
- 31) Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Bielsku-Białej, ul. Komorowicka 48, 43-300 Bielsko-Biała, tel. (33) 812 37 15.

Wojewódzkie biblioteki pedagogiczne

- 1) Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Gdańskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku, al. Gen. J. Hallera 14, 80-401 Gdańsk, tel. (58) 341 70 87.
- 2) Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie, ul. Jarowita 3, 70-501 Szczecin, tel. (91) 433 52 32.
- 3) Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna w Bydgoszczy, ul. M. Curie-Skłodowskiej 4, 85-094 Bydgoszcz, tel. (52) 341 19 84.
- 4) Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Łodzi, ul. Wólczańska 202, 90-531 Łódź, tel. (42) 636 86 96.
- 5) Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Krakowie, al. Marszałka F. Focha 39, 30-119 Kraków, tel. (12) 421 10 98.
- 6) Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Kielcach, ul. Jana Pawła II 5, 25-025 Kielce, tel. (41) 344 28 61.
- 7) Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rzeszowie, ul. J. Gałęzowskiego 4, 35-074 Rzeszów, tel. (17) 862 04 73.
- 8) Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Józefa Lompy w Katowicach, ul. Kardynała Stefana Wyszyńskiego 7, 40-132 Katowice, tel. (32) 258 38 38.
- 9) Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Opolu, ul. Kościuszki 14, 45-062 Opole, tel. (77) 453 66 92.
- 10) Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna we Wrocławiu, ul. S. Worcella 25, 50-448 Wrocław, tel. (71) 377 28 02.
- 11) Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Komisji Edukacji Narodowej w Warszawie, ul. Smyczkowa 14, 02-678 Warszawa, tel. (22) 853 00 64.
- 12) Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna w Lublinie, ul. 1 Armii Wojska Polskiego, 20-078 Lublin, tel. (81) 532 69 16.
- 13) Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Marii Grzegorzewskiej w Zielonej Górze, Al. Wojska Polskiego 9, 65-077 Zielona Góra, tel. (68) 326 06 06.
- 14) Publiczna Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu, ul. Bułgarska 19, 60-320 Poznań, tel. (61) 851 88 01.
- 15) Biblioteka Pedagogiczna Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, ul. Złota 4, 15-016 Białystok, tel. (85) 732 73 23.
- 16) Warmińsko-Mazurska Biblioteka Pedagogiczna im. prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie, ul. Natalii Żarskiej 2, 10-165 Olsztyn, tel. (89) 527 39 41.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Metodologiczny aspekt kompetencji nauczyciela etyki* [w:] *Tradycja i wyzwania. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*, red. K. Paćławska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 1998.
- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Aleksander Z., Bauman T., Rutkowiak J., *Etos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna* [w:] *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, red. A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. P. Zaczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
- Baley S., *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy* [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, oprac. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Banach Cz., *Edukacja nauczycielska w Polsce wobec zadań reformy systemu edukacji* [w:] *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008.
- Banach Cz., *Nauczyciel* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom III, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Banner J.M., Cannon H.C., *The elements of learning*, Yale University Press, New Haven and London, New York 1999.
- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 1997.
- Brown H.D., *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*, Pearson Education Longman, New York 2007.
- Brzezińska R., *Uwarunkowania pracy nauczyciela w szkołach niepublicznych wyznaniowych i świeckich*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Cackowski Z., *Przedmiot i zakres teorii poznania. Poznanie jako fakt, konieczność, możliwość* [w:] *Poznanie. Umysł. Kultura*, red. Z. Cackowski, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1982.
- Carr W., Kemmis S., *Becoming critical. Education, knowledge and action research*, The Falmer Press, London 1995.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Czarnecki K.M., *Hipotetyczne modele twórczej pracy nauczycieli i ich ogólna charakterystyka (problem do dyskusji)* [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń 1997.

- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja* [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, red. M. Wójcicka, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2001.
- Czykwin E., *Samoświadomość nauczyciela*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Ćwiakowska J., *Doskonalenie nauczycieli – kontynuacja kształcenia* [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2005.
- Dadds M., *Thinking and being in teacher action research* [w:] *Reconstructing teacher education. Teacher development*, red. J. Elliott, The Falmer Press, London 1993.
- Danilewska J., *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?* [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Danilewska J., *Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce* [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa* [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, oprac. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Dawid Ł., Kojs W., *Wprowadzenie* [w:] *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2004.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Denek K., *Funkcje nauczyciela w społeczeństwie wiedzy* [w:] *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole*, red. T. Koszczyc, M. Lewandowski, W. Starościak, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2004.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń–Leszno 2005.
- Dernowska U., *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
- Dobrowolska B., *Kompetencje nauczyciela a postawy twórcze uczniów. Studium badawcze*, „Elpil”, Siedlce 2008.
- Dobrowolski S., *Struktury umysłów nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
- Dróżka W., *Na rozdrożu wartości. Dylematy aksjologiczne średniego pokolenia nauczycieli w świetle badań autobiograficznych* [w:] *Renesans wartości w edukacji*, red. M. Wojciechowska, „Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej” 2009, nr 1.
- Dróżka W., *Nauczyciel. Autobiografia pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002.
- Dróżka W., *Współczesne konteksty dehumanizacji szkoły na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.
- Dudek W., *Nauczyciel w dobie społeczeństwa informacyjnego* [w:] *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2004.
- Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Mediator, Kielce 2000.

- Dymon M., *Sukces lub porażka miarą kreatywności nauczyciela* [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Elliott B., Calderhead J., *Mentoring for teacher development. Possibilities and caveats* [w:] *Mentoring. Perspectives on school-based teacher education*, red. D. McIntyre, H. Hagger, M. Wilkin, Kogan Page, London 1994.
- Elliott J., *Three perspectives on coherence and continuity in teachers education* [w:] *Reconstructing teachers education. Teachers development*, red. J. Elliot, The Falmer Press, London 1993.
- Elsner D., *Od kursów i WDN do uczącej się organizacji*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 4.
- Field B., *The skills and competencies of beginning teachers* [w:] *Teachers as mentors. A practical guide*, red. B. Field, T. Field, The Falmer Press, London 1994.
- Field B., *Towards understanding the lived experience of practising student teachers* [w:] *Teachers as mentors. A practical guide*, red. B. Field, T. Field, The Falmer Press, London 1994.
- Filipiak E., *Nauczyciel wobec wyzwań i zagrożeń edukacji XXI wieku* [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Frąckowiak T., *Nauczyciel, wolność i demokracja (parerga i paralipomena)* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.
- Gajewska G., *Problemy-dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1997.
- Gnitecki J., *Kapitał intelektualny i społeczny nauczyciela w okresie współczesnej zmiany formacyjnej* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.
- Gnitecki J., *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej* [w:] *Rozwój zawodu nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Grochulska J., *Idealne warunki i realne możliwości dialogu nauczyciela w klasie szkolnej* [w:] *Komunikacja – dialog – edukacja, część II*, red. W. Kojs, R., Mrózek, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Hargreaves D.H., *A common-sense model of the professional development of teachers* [w:] *Reconstructing teachers education. Teachers development*, red. J. Elliot, The Falmer Press, London 1993.
- Heidegger M., *Gelassenheit – bycie w pobliżu rzeczy*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 3.
- Huberman M., *Networks that alter teaching*, „Teachers and Teaching. Theory and Practise” 1995, nr 1.
- Jakubiak K., *Geneza i główne orientacje metodologiczne w polskiej pedeutologii w początkach XX wieku* [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Janion M., *Humanistyka: poznanie i terapia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982.

- Jasiński Z., *Polscy nauczyciele wobec awansu zawodowego (doniesienie z badań)* [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Jodłowska B., *Problemy współczesnego wychowania a idea integracji* [w:] *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, red. B. Jodłowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice – Kraków 2004.
- Jodłowska B., *Wprowadzenie* [w:] *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, red. B. Jodłowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice – Kraków 2004.
- Kabat-Szymań M., *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2001.
- Kameduła E., *Kształtowanie kompetencji nauczycieli w polskim systemie edukacyjnym* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.
- Kawecki I., *Wiedza praktyczna nauczyciela. Studium etnograficzne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Kawecki I., *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Kazubowska U., *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje* [w:] *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Kiszczyk M.T., *Samokształcenie a rozwój zawodowy nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Kobyłecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Kobyłecka E., *Wartości i humanistyczna przestrzeń edukacyjna. Nauczyciel wobec niektórych aksjologicznych dylematów współczesności* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.
- Kocowski T., *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Kocowski T., *Systemowa koncepcja repertuaru potrzeb człowieka*, „Prakseologia” 1975, nr 3–4.
- Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1987.
- Kojs W., *Niektóre wyznaczniki myślenia o szkole przyszłości* [w:] *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, tom I, red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2008.
- Kojs W., *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji* [w:] *Komunikacja – dialog – edukacja*, część I, red. W. Kojs, R. Mrózka, współudział Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Kojs W., *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Komar W., *Nauczyciel i edukacja a dylematy normalności kulturowej człowieka*, „Forum Oświatowe” 1996, nr 1–2.
- Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)*, red. G. Paprotna, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2006.
- Konior J., *Wprowadzenie* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

- Korczyński S., *Nauczyciel w procesie przemian* [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Korczyński S., *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, Opole 1992.
- Korzeniecka-Bondar A., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący. Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2006.
- Kotusiewicz A.A., *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym* [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, Białystok 1994.
- Kozielska M., *Rola nauczyciela w komputerowo wspomaganey edukacji* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos”, Częstochowa 2002.
- Krawcewicz S., *Nauczyciel i środowisko. Z badań nad sytuacją i funkcją nauczycieli w środowisku wiejskim*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1968.
- Kuczyńska Z., *Samooocena nauczyciela czynnikiem wzrostu jego kompetencji* [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Kujawiński J., *Kompetencje metodyczne nauczyciela stale reformowanej szkoły* [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000.
- Kujawiński J., *Postęp pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008.
- Kuźma J., *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Kwiatkowska H., *Granice zróżnicowania edukacji nauczycielskiej* [w:] *Tradycja i wyzwania. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*, red. K. Paćławska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 1998.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Lawton D., Gordon P., *Dictionary of education*, Hodder & Stoughton, London 1993.
- Legowicz J., *O nauczycielu mistrzu samego siebie* [w:] *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, red. A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczynski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
- Lisowski A., *Badanie potrzeb społecznych*, Interart, Warszawa 1996.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Łomny Z., *O europejski wymiar edukacji i nauczycielskiej osobowości* [w:] *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, red. Z. Jasiński, Instytut Nauk Pedagogicznych WSP w Opolu, Opole 1994.
- Magda M., *Kompetencje nauczyciela w jego rozwoju zawodowym* [w:] *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, red. A. Zduniak, Z. Dziemianko, Elipsa, Poznań – Warszawa 2002.

- Magda-Adamowicz M., *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.
- Malinowski J.A., *Wychowawcza niemoc szkoły?*, „Wychowanie na co dzień” 2003, nr 9.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990.
- Mastalski J., *Tożsamość wychowawcy a współczesne syndromy* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.
- Materka E., *Nauczyciel w gąszczu terminologii*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 4.
- Matulka Z., *Metody samokształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Michalak R., *Aktywizowanie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2004.
- Minczakiewicz E., *Aksjologiczny i społeczny wymiar nauczycielskiej służby w świetle wyzwań reformowanej polskiej edukacji i potrzeb rozwijającego się systemu kształcenia integracyjnego* [w:] *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, red. B. Jodłowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice–Kraków 2004.
- Miszcuk R., *Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji* [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Moore R., *Professionalism, expertise and control in teacher training* [w:] *Collaboration and transition in initial teacher training*, red. M. Wilkin, D. Sankey, Kogan Page, London 1994.
- Moroz H., *Przygotowanie zawodowe nauczyciela* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Murawska E., *Czytam więc jestem... nauczycielem – miejsce czytelnictwa w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Edukacja” 2004, nr 1.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Mysłakowski Z., *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Myszkowska-Litwa M., *Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Nalaskowski A., *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, red. E. Murawska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Nawrocki J., *Kilka uwag o użyteczności wiedzy psychologicznej w kształceniu kandydatów na nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.
- Nearing S., *The new education. Progressive Education one hundred years ago today*, The New Press, New York, London 2007.
- Nerwińska E., *Przygotowanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 4.
- Niżankowska-Półtorak B., *Poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu w grupie nauczycieli o różnym stażu pracy a ich poczucie sensu życia* [w:] *Edukacja nauczycieli*

- wobec przemian szkoły, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Nowakowska-Buryła I., *Kompetencje nauczyciela a rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów* [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo „Zys i S-ka”, Poznań 1995.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Problem osobowości nauczyciela* [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy, oprac.* W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Olejniczak M., Olejniczak T., *Tożsamość przyszłych nauczycieli w społeczeństwie ryzyka* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.
- Ostrowska U., *Nauczyciel jako badacz – między ideą a rzeczywistością*, „Edukacja” 1999, nr 2.
- Pajak J., *Aktualne problemy identyfikacji zawodowej nauczycieli szkół średnich* [w:] *Problemy pedagogologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000.
- Palka S., *Desirable and real roles of teachers in the contemporary school* [w:] *Education in a reformed school*, red. T. Koszycz, M. Lewandowski, W. Starościak, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2007.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Palka S., *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1977.
- Pałka K., *Możliwości i ograniczenia rozwoju zawodowego nauczycieli* [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Pańczyk J., *Potrzeby zawodowe nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1991.
- Parzęcki R., *Nauczyciel jako lider zmian w edukacji* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.

- Pawelec L., *Nauczyciel i jego rola w rozwoju osobowości ucznia* [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000.
- Pawelski L., *Doskonalenie – tak, ale jak?* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.
- Pearson A.T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Persson M., *Dimensions and recommendations on the new role of the teacher* [w:] *A vision of European teaching and learning – perspectives on the new role of the teacher*, red. M. Persson, City Tryck, Karlstad 2006.
- Perzycka E., *Kompetencje edukacyjne nauczycieli polonistów* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos”, Częstochowa 2002.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pindera M., *Start zawodowy nauczycieli klas początkowych* [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Pituła B., *Postępowanie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Potulicka E., *Uczący się nauczyciel, szkoła, społeczeństwo* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, red. A. Bogaj, W. Dróżka, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.
- Prokopiuk W., *O istocie kryzysów rozwoju zawodowego nauczycieli u progu XXI wieku* [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000.
- Puślecki W., *Nauczyciel pełnomocny* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Puślecki W., *Pełnomocni nauczyciele – pełnomocna szkoła* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos”, Częstochowa 2002.
- Reber A.S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000.
- Reykowski J., *Osobowość* [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Reykowski J., *Osobowość* [w:] *Psychologia jako nauka o człowieku*, red. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- Roberts H., Gonzales J., Harris O., *Teaching from a multicultural perspective*, Sage Publications, Thousand Oaks, California 1994.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Rura G., *Zmiany w polskim systemie szkolnym w percepcji nauczycieli edukacji zintegrowanej*, praca doktorska napisana pod kierunkiem Haliny Sowińskiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Sarnecki R., *Kompetencje nauczyciela w diagnozowaniu i zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red.

- J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.
- Savater F., *Proste pytania*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2000.
- Schulz R., O istocie pedagogicznego nowatorstwa, „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 4.
- Schulz R., *Twórczy i odtwórczy styl pracy nauczyciela*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1985, nr 3–4.
- Siemieniecka-Gogolin D., *Nauczyciel dorosłych dla społeczeństwa informacyjnego* [w:] *Edukacja jutra*, red. E. Perzycka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Skulicz D., *Edukacja między strategią władzy a aktywnością nauczycieli* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos”, Częstochowa 2002.
- Stróżewski W., O stawaniu się człowiekiem (*Kilka myśli niedokończonych*) [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993.
- Szabelska-Holeksa M., *Dylematy współczesnego ustawodawstwa oświatowego jako czynniki determinujące efektywność współczesnej edukacji zawodowej nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.
- Szadzińska E., *Typy wiedzy w procesie kształcenia nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom I, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.
- Szadzińska E., *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli jako wyznacznik rozwoju zawodowego* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Szczepka-Pustkowska M., Zielka S., *Filozofowanie – zadanie na całe życie* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 2000.
- Szewczuk W., *Potrzeby* [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny* [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, oprac. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Śliwowski B., *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3.
- Śmiałek M.J., Ptak M.M., *Wzrastanie nauczyciela w zawodzie w pedagogicznej mądrości* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.
- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1995.
- Teacher's Role in Contemporary Education*, red. Z. Zaclona, I. Radovanovic, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2008.
- Tokarz A., *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.

- Tomaszewski T., *Aktywność człowieka* [w:] *Psychologia jako nauka o człowieku*, red. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- Tomaszewski T., *Struktura i mechanizmy regulujące czynności człowieka* [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Walker R., *Doing research. A handbook for teachers*, Routledge, London 1990.
- Weaver R.M., *Idee mają konsekwencje*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
- Wilk T., *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Wojciechowska-Charlak B., *Aksjologiczne kompetencje nauczyciela* [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Wołk Z., *Nauczyciel jako doradca zawodowy* [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.
- Wołoszyn S., *O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie* [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, Białystok 1994.
- Wosik-Kawala D., *Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość* [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Wyrwa A., *Motywowanie pracowników w organizacji opartej na wiedzy*, „Dyrektor Szkoły” 2004, nr 4.
- Wysocka E., *Edukacja jutra a jutro świata – wyzwania, kilka niezbywalnych refleksji i retorycznych pytań* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos”, Częstochowa 2002.
- Wysocka E., Roter A., *Ciasny utylitaryzm i pragmatyzm czy rozmyty teoretyczny humanizm – rozdzwięk czy wspólnota w postrzeganiu profesjonalizmu nauczyciela* [w:] *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2004.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Zalewska E., *Uczenie się nauczyciela i ucznia w edukacji zintegrowanej* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Zamorska B., *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia w świecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Zawiśliński S., *Kieślowski. Ważne, żeby iść...*, Wydawnictwo „Skorpion”, Izabelin 2005.

SUMMARY

Teachers' cognitive needs

This dissertation is about cognitive needs of teachers. Cognitive need, called also intellectual need, is a feature of character which is expressed by searching and gathering information and creating knowledge. Sociologists claim that today's society is information society and knowledge is the condition for living and surviving in it. Scientists claim that we must learn all our life and education must last longer than school or university. A famous UNESCO report talks about „long life learning” because of our information civilization. To develop and do one's tasks well people should learn, improve skills and knowledge constantly. This is very important for teachers and their job. Not only must a teacher be an expert in his field but also he or she should remain an open-minded person and always be ready to learn new things. A teacher should have developed cognitive needs and cognitive competence.

250 teachers (200 from Małopolska and 50 from Silesia) took part in this research. The author asked the teachers if they: felt cognitive needs and if so to what level and in which fields of knowledge; undertook any cognitive activity and in what form (training courses, conferences, studies, reading and so on); what knowledge they needed the most to achieve the didactic goals; what benefits they noticed connected with satisfying their cognitive needs; what difficulties they met.

According to research teachers' cognitive needs and teachers' cognitive activity is an individual case. On the one hand there are teachers who have a passion for their work. On the other hand there are those who neglect their professional and personal development. Teachers' work is very hard and stressful. Nevertheless teachers should enjoy learning new skills and improving their qualifications. Somebody said: „As long as I have a want, I have a reason for living”.

Wykres 2. Ocena konieczności kształtowania potrzeb poznawczych nauczycieli



REDAKTOR PROWADZĄCY

Jadwiga Makowiec

ADIUSTACJA JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA

Józefa Kunicka-Synowiec

KOREKTA

Barbara Górski

SKŁAD I ŁAMANIE

Wojciech Wojewoda

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83